

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
**Studijní obor
(kombinace):** Speciální pedagogika předškolního věku

Poruchy dílčích funkcí u dětí v předškolním věku
Disorders of Partial Functions of Pre-school-age Children

Bakalářská práce: 09-FP-KSS- 2011

Autor:
Jana KÚDELOVÁ

Podpis:

Adresa:
5. Května 1595
511 01 Turnov

Vedoucí práce: PaedDr. Hana Šmejkalová
Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
58	24	0	6	21	8

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ – HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Jana Kůdelová
Adresa: 5.Května 1559, 511 01 Turnov

Bakalářský studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

Název bakalářské práce: Poruchy dílčích funkcí u dětí předškolního věku

Anglický název: Disorders of Partial Functions of Pre-school-age Children

Vedoucí práce: PaedDr.Hana Šmejkalová
Termín odevzdání: 10. prosince 2010

V Liberci dne

.....
vedoucí bakalářské práce

.....
děkan FP TUL

vedoucí KSS

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

.....

Název bakalářské práce: Poruchy dílčích funkcí u dětí v předškolním věku

Anglický název: Disorders of Partial Functions of Pre-school-age Children

Jméno a příjmení autora: Jana Kůdelová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010/2011

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Hana Šmejkalová

Resumé:

Tato bakalářská práce se věnovala problematice dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí u dětí v předškolním věku. K získání potřebných údajů byla použita dotazníková metoda, respondenty byli rodiče dětí v předškolním věku.

Práci tvořila část teoretická, která nastínila ve stručnosti psychomotorický vývoj dítěte od narození až po zahájení školní docházky, včetně problematiky školní zralosti a připravenosti. Byla zmíněna i problematika specifických poruch učení, neboť deficity dílčích funkcí jsou ve školním věku s poruchami učení spojovány. Byly podány informace o deficitech dílčích funkcí, o jejich klasifikaci a projevech, o možnostech diagnostiky a prevence.

Praktická část se pokusila zjistit povědomí rodičů dětí v předškolním věku o problematice dílčích funkcí a o možnostech rozvoje těchto funkcí. Bylo rovněž zjišťováno, zda rodiče mají zájem s dětmi na rozvoji dílčích funkcí pracovat a zda k tomuto mají dostatek potřebných informací.

Klíčová slova: deficity dílčích funkcí, předškolní věk, klasifikace, diagnostika, prevence

Summary:

The bachelor thesis deals with the problematics of partial functions and partial functions deficits of children of preschool age. To obtain necessary data a questionnaire method was used, the parents of the children of preschool age were the respondents.

The theoretical part briefly outlined the psychomotorical development of children from their birth to the time they start school attendance, including the issue of school readiness and school maturity. The problematics of specific learning disabilities and deficits was also mentioned, because partial functions are associated with learning disabilities at school-age. Information about the deficits of partial functions, their

classification, expressions and the possibilities of their diagnosis and prevention were given.

The practical part examined the awareness of parents of preschool children about the partial functions problematics and the possible development of the functions. It also tried to find out whether parents are interested in the partial functions development and whether they have enough useful information.

Keywords: deficits of partial functions, preschool age, classification, diagnosis, prevention

Das Resumé:

Die Bakkalararbeit widmet sich der Problematik der Teilleistungen und der Teilleistungsschwächen bei den Kindern im Vorschulalter. Um erforderliche Materialien zu bekommen, wurde die Fragebogenmethode benutzt – Respondenten waren die Eltern der Kinder im Vorschulalter.

Die Arbeit besteht aus dem praktischen und theoretischen Teilen. Der theoretische Teil entwirft die Grundinformationen zu der psychomotorischen Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Beginn des regelmäßigen Schulbesuches, der Schulreife- und Schulbereitschaftsproblematik eingerechnet. Es ist auch die Problematik der spezifischen Lernstörungen erwähnt worden, denn die Teilleistungsschwächen werden im Schulalter mit den Lernstörungen verbunden. Es ist über die Teilleistungsschwächen, ihrer Unterteilung und ihrer Diagnostikmöglichkeiten und Prophylax unterrichtet.

Im praktischen Teil wurde versucht die Kenntnisse der Eltern (der Kinder im Vorschulalter) von der Teilleistungsschwächenproblematik, von der Möglichkeit ihrer weiterer Entwicklung festzustellen. Weiter wurden die Eltern nachgefragt, ob sie Interesse hätten, an der Entwicklung der Teilleistungsschwächen weiter zu arbeiten und, ob sie genug informiert sind.

Die Schlüsselwörter: die Teilleistungsschwächen, das Vorschulalter, die Unterteilung, die Diagnostikmöglichkeiten, die Prophylaxe

Poděkování:

Děkuji PaedDr. Haně Šmejkalové za laskavost a pochopení a zároveň za cenné rady a konstruktivní připomínky.

Děkuji svému manželovi za pomoc a podporu.

Obsah

1 Úvod	8
2 Teoretické zpracování problému	10
2.1 Charakteristika psychomotorického vývoje dítěte.....	10
2.1.1 Charakteristika psychického vývoje dítěte v raném věku	11
2.1.2 Charakteristika psychického vývoje dítěte předškolního věku	13
2.1.3 Školní zralost a připravenost	16
2.2 Deficity dílčích funkcí.....	17
2.2.1 Specifické poruchy učení	17
2.2.2 Definice specifických poruch učení	18
2.3 Definice dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí	20
2.4 Klasifikace dílčích funkcí.....	21
2.5 Projevy deficitů dílčích funkcí.....	22
2.5.1 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti zrakového vnímání	22
2.5.2 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti sluchového vnímání.....	23
2.5.3 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti časoprostorové orientace	23
2.5.4 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti intermodality	24
2.5.5 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti seriality	24
2.5.6 Projevy deficitů v řečových schopnostech	24
2.6 Diagnostika deficitů dílčích funkcí	25
2.7 Prevence deficitů dílčích funkcí	26
3 Praktická část.....	29
3.1 Cíl praktické části	29
3.2 Stanovení předpokladů	30
3.3 Použité metody	30
3.4 Pilotáž.....	31
3.5 Popis zařízení.....	31
3.6 Popis zkoumaného vzorku.....	32
3.7 Interpretace získaných dat	33
3.8 Shrnutí výsledků praktické části	49
4 Závěr	52
5 Navrhovaná opatření.....	54
6 Seznam použitých informačních zdrojů	56
7 Seznam příloh.....	58

1 Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou deficitů dílčích funkcí jako faktorem ovlivňujícím celkovou výkonnost dítěte a tím i jeho úspěšnost ve škole.

V našich kulturních podmínkách je pro člověka nezbytná dovednost číst a psát, proto neustále narůstají požadavky na vzdělání. Jedinci bez vzdělání nebo málo vzdělání jedinci jsou ohroženými členy společnosti z hlediska ztíženého uplatnění na pracovním trhu. Téměř každý si dnes musí celoživotně rozvíjet znalosti v rámci své profese, zaměstnavatelé očekávají od svých zaměstnanců ochotu učit se stále něčemu novému, zvyšovat si kvalifikaci. Lidé si sebevzděláváním prohlubují i své zájmy, rozšiřují si své obzory. Výzkumy dokazují, že vzdělaní lidé mají lepší kvalitu života, vyšší výdělky a vyšší spokojenost se životem. Každé vzdělávání má však základ ve zvládnutí trivia, hlavně ve vysoké úrovni čtenářských dovedností.

Vstup do základní školy je velmi důležitým, avšak zcela přirozeným mezníkem v životě každého dítěte i jeho rodiny. Rodiče většinou očekávají, že dítě bude splňovat jejich přání, půjde v jejich stopách či dosáhne většího úspěchu, než se podařilo dosáhnout jim.

Neschopnost naplnit očekávání rodičů a školní neúspěch mívá na dítě negativní vliv, může ovlivnit jeho vztah k sobě samému a hlavně může negativně ovlivnit jeho další chuť se vzdělávat.

Dítě v předškolním období prochází bouřlivým vývojem ve všech oblastech a úkolem předškolního vzdělávání je tento vývoj podporovat a snažit se vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje, rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální. Právě kvůli rychlosti vývoje v tomto období lze předpokládat největší důsledky vlivu prostředí.

Je potřeba, aby nejen pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče chápali, že vyvážený a harmonický rozvoj dítěte, zejména v oblasti percepčně-kognitivních funkcí, může zabránit případným obtížím ve školním vzdělávání.

Pracuji již několik let jako učitelka v mateřské škole, ve věkově homogenní třídě nejstarších dětí, to znamená dětí ve věku pět až sedm let, dětí, které se chystají na nástup do školy. Z praxe vím, že zdaleka ne všichni rodiče tuší, jaká kritéria by mělo splňovat dítě zralé na školu. Co však považuji za závažnější, je fakt, že někteří rodiče nevědí, jak dítěti školní začátky usnadnit, jak s ním pracovat a jak ho vést, aby zamezili vzniku obtíží ve čtení, psaní a počítání.

Přítom obsahovou náplní primární prevence vzniku specifických poruch učení je vedení rodičů k adekvátní stimulaci percepčně-kognitivních funkcí u dětí.

Preventivní opatření je nezbytné směřovat nejen do školských zařízení, ale především do rodiny. Dojde tak k onomu proklamovanému přístupu mezi rodiči a učiteli s konečným cílem – pomoci dítěti. Především na počátku vzdělávání jsou za výsledky vzdělávání odpovědni dospělí. Je však třeba si uvědomit, že prevence specifických poruch učení ze strany rodiny by měla začít prakticky od narození dítěte! (Michalová, 2008 str. 92)

Některé děti jsou však naopak záměrně stimulovány mnoha podněty, někdy bez ohledu na jejich věk a možnosti, ale také bez ohledu na jejich potřeby. Často bývá kladen důraz na získání vědomostí, ale méně již na rozvoj schopností a dovedností dítěte.

Tato práce pohlíží na problematiku deficitů dílčích funkcí ve dvou rovinách. První rovinou je rovina teoretická, která je rozpracována do několika kapitol. Zabývá se stručnou charakteristikou psychomotorického vývoje dítěte v předškolním věku, jsou zde vymezena jednotlivá vývojová období a shrnuta specifika daného období. V dalších kapitolách je rozebrána problematika deficitů dílčích funkcí, je uvedena definice pojmu samotného, jejich projevy a klasifikace. Dále jsou popsány možnosti prevence a reedukace deficitů dílčích funkcí. Použitou metodou v teoretické části bylo studium literatury.

Cílem praktické části této bakalářské práce je analyzovat povědomí rodičů o deficitech dílčích funkcí u dětí v předškolním věku. Práce zkoumá, zda se svými dětmi rodiče dílčí funkce rozvíjejí a zda o tuto problematiku mají zájem. Metodou pro tuto část bylo zvoleno dotazníkové šetření, respondenty bylo padesát rodičů dětí v předškolním věku.

2 Teoretické zpracování problému

Aby bylo možné vytvořit dětem co nejlepší podmínky rozvoje, je potřeba vycházet z toho, co dítě dokáže, co umí a zná, je potřeba se orientovat v tom, jaké schopnosti a dovednosti by mělo dítě v daném vývojovém období mít.

Při vzniku obtíží je pro následnou diagnostiku, nejen lékařskou, ale i pedagogickou, nutné znát psychomotorický vývoj dítěte a porovnat případné odchylky.

2.1 Charakteristika psychomotorického vývoje dítěte

Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti. Projevuje se kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje nárůst, úbytek i změnu různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale i vývojovými skoky. (Vágnerová, 2007 str. 4)

Jednotlivé oblasti psychického vývoje, tedy oblast:

- biosociální – jedná se o tělesný vývoj,
- kognitivní – psychické procesy spolupodílející se na lidském poznávání,
- psychosociální – proměny způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik,

se navzájem ovlivňují a rozvíjí se za normálních okolností ve vzájemné interakci.

Vývoj jedince je ovlivněn mnoha faktory a závisí na interakci vrozených dispozic a vlivu prostředí. (Vágnerová, 2007)

Odborná literatura popisuje život jedince již v prenatálním období, které trvá devět kalendářních měsíců a člení se na fázi:

- období od oplození do uhnízdění blastocysty,
- embryonální,
- fetální.

Vytvářejí se předpoklady pro samostatný život plodu, po celé období se rozvíjí mozek, plod je schopný reagovat na různé podněty, je schopen nejjednodušších forem učení, vytváří si zkušenost, učí se reagovat na podněty. Chování plodu je již individuálně typické a jeho znaky přetrvávají i po narození. Velmi důležitý je rozvoj bazálního pocitu bezpečí, začíná se formovat interakce matky a plodu. (Vágnerová, 2007)

2.1.1 Charakteristika psychického vývoje dítěte v raném věku

Jako raný věk je označován úsek života dítěte od narození do tří let.

Tato doba se rozděluje na období:

- novorozenecké, kdy se dítě adaptuje na nové prostředí,
- kojenecké, ve kterém se rozvíjí kompetence důležité k postupnému osamostatňování a
- batolecí, které je obdobím první emancipace s charakteristickým znakem osamostatňování a uvolňování se z různých vazeb. (Vágnerová, 2007)

Duševní a tělesný vývoj dítěte do jednoho roku se posuzuje hlavně podle rozvoje motoriky.

► Období přibližně měsíc od porodu se nazývá **novorozeneckým obdobím** a jedná se o dobu adaptace na nové prostředí. Dítě má vyvinuty základní nepodmíněné reflexy, některé z nich jsou základem dalšího vývoje (hledací, sací). Má zkušenosti v oblasti sluchového vnímání, dovede vnímat dotečky, teplotu, změny polohy. Zrakové vnímání je omezeno, neboť v prenatálním období se nemohlo vyvíjet. Přiměřené podněty jsou důležité pro další rozvoj jeho zkušeností. Snadno dostupné smyslové informace aktivizují učení, jehož projevy se objevují již v prvních dnech života, především v rámci sociální interakce.

Projevy chování jsou závislé na biorytmu novorozence, téměř veškerá aktivita je spojena s uspokojováním biologických potřeb. (Vágnerová, 2007)

► Od jednoho měsíce do jednoho roku nastává **kojenecké období**, příznačné prudkým rozvojem tělesného a psychického vývoje. Dítě je postupně schopno zvládnout sezení, lezení, vzpřímený postoj, na konci období i samostatnou chůzi.

Vytváří se podmíněný orientačně pátrací reflex, díky němuž se dále rozvíjí motorika, objevuje se specifická manipulační hra, při níž se objevují první projevy rozvoje myšlení.

Dítě je schopno preferovat lidský hlas před ostatními zvukovými podněty, je schopno si zapamatovat rytmus a melodii řeči. Vývoj řeči probíhá od porozumění řeči až po používání prvních významových slov.

Osvojuje si sociální kompetence, prvním sociálním kontaktem je úsměv jako odpověď na kladný podnět. Sociální interakce je prostředkem socializace.

Významná je potřeba stimulace, která rozvíjí individuální schopnosti, umožňuje kontakt s prostředím, vede k aktivitě. Rozvíjí se zraková a sluchová percepce, s jejich rozvojem je spjat i rozvoj dalších poznávacích procesů. (Bartoňová, 2004)

Množství podnětů musí odpovídat individuálním potřebám dítěte, neboť při nedostatečné stimulaci dítě podnětově strádá a zpomaluje se jeho vývoj, ale zároveň platí, že nadměrnou stimulací může být dítě přetěžováno.

Nejdostupnější pro dítě v tomto věku jsou zrakové podněty, a proto je zrakové vnímání nejdůležitějším poznávacím procesem. Nejvíce se zpřesňuje zraková ostrost, barvocit, postupně se zlepšuje schopnost vnímání pohybu a prostoru.

Rozvoj sluchového vnímání je závislý na zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu. Sluchové vnímání je předpokladem k rozvoji řeči, který je rovněž závislý na stimulaci. Již od narození se dítě učí rozlišovat fonémy a má vrozenou schopnost zvuky podobné fonémům produkovat. Vývoj řeči probíhá v tomto období od citově zabarveného křiku k broukání a napodobivému žvatlání, ke konci období nastává stádium porozumění řeči a objevují se první slova. (Vágnerová, 2005)

► Následující období, tedy od jednoho roku do tří let, se nazývá **batolecí období**. V tomto období se dítě stává samostatnější, usiluje o sebeprosazení.

Důležitým vývojovým mezníkem je schopnost ovládat vyměšování. Rozvíjí se samostatná lokomoce, která umožňuje dítěti poznávat stále širší okolí a tím samostatněji uspokojovat svou stimulační potřebu. (Vágnerová, 2007)

Lokomoce má i svůj sociální význam. Je pojímána jako symbol úspěšného vývoje, jako jasný důkaz přechodu na vyšší úroveň. Stimuluje změnu chování rodičů, případně dalších lidí, a zvyšuje sociální status dítěte. (Vágnerová, 2005 str. 121)

Schopnost samostatného pohybu znamená pro dítě uvolnění ze závislosti na jiném člověku, je schopno samo prozkoumávat prostor, s tím souvisí lepší orientace v prostoru a jeho lepší pochopení. Rozvoj poznávacích procesů lze z tohoto hlediska nazvat symbolickou expanzí do světa.

Dítě potřebuje svět kolem sebe poznat a orientovat se v něm, poznat jeho pravidla. Touto zkušeností dítě uspokojí potřebu jistoty, neboť je schopno předvídat následující situace a adekvátně na ně reagovat. Někdy může vědomí výhodnosti pravidel vést až k přehnanému ulpívání na stereotypech. (Vágnerová, 2007)

Piaget označil myšlení batolete jako symbolické a předpojmové. Batole již užívá symbolů, např. „krmí“ panenku nebo plyšové zvířátko a přitom chápe, že to všechno je jen

„jako“. Symbolem něčeho je mu představa, obrázek, slovo. Slovo mu však vyjadřuje jen předpojem – označuje zcela určitý předmět, a ne třídu objektů. (Čáp, a další, 2001 str. 226)

Základní činností a významným prostředkem stimulace je hra, od napodobivé a námětové až po počátky konstruktivní. Hra rozvíjí poznávací a myšlenkové procesy dětí.

Nadále dochází k rozvoji řeči, rozumí již dobře řeči dospělých, samo začíná tvořit zpočátku jednoslovní věty, postupně se ale zvyšuje slovní zásoba, tvorba vět se zdokonaluje, rovněž i gramatická stavba řeči, na konci období umí dítě hovořit s dospělým, klást otázky a odpovídat na ně. (Bartoňová, 2004)

Dítě získává v tomto období vědomí rodinné identity, v rodinném prostředí se učí sociálním dovednostem a získává jistotu. Kontakt s vrstevníky je pro něj zdrojem dalších zkušeností, hra je však paralelní, batolata nedokáží spolupracovat. (Vágnerová, 2005)

2.1.2 Charakteristika psychického vývoje dítěte předškolního věku

Jako předškolní období je označována vývojová fáze od tří do šesti let. Konec této fáze určuje sociální mezník, nástup do školy. Proto se může konec období posouvat o jeden až dva roky. (Vágnerová, 2007)

V tomto období je vývoj plynulejší než v předchozím období. Dochází k větší diferenciaci v oblastech psychiky, rozvíjí se sebeuvědomění. Vývoj se posunuje od hravého dítěte k dítěti připravenému na školu. (Bartoňová, 2004)

Pohybová koordinace se zdokonaluje, pohyby se zpřesňují a jsou plynulejší a účelnější. To se promítá i do oblasti sebeobsluhy, dítě je schopno se samostatně oblékat, obouvat, zvládá hygienické návyky a je schopno uklidit si věci.

Rozvíjí se i oblast jemné motoriky, pohyby jsou dokonalejší při manipulaci s pískem, míčem, kostkami, modelínou a dalšími materiály, s rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby, zdokonaluje se výslovnost. (Mertin, 2003)

Vývoj kognitivních procesů

Vývoj poznávacích procesů je podmíněn zráním centrální nervové soustavy a také učením.

*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, **diferenciací vztahu ke světu**. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. (Vágnerová, 2007, str. 78)*

Myšlení předškolního dítěte nerespektuje zákony logiky, tudíž je nepřesné. Typickými znaky uvažování předškolního dítěte je:

- centrace neboli redukce informací, tendence ulpívat na jednom perцепčně nápadném znaku,
- egocentrismus, což je ulpívání na subjektivním názoru,
- fenomenismus, důraz na zjevnou podobu světa a
- prezentismus, to znamená přetrvávající vázanost na přítomnost.

Způsob zpracování informací je ovlivněn magičností, dítě si pomáhá při interpretaci dění fantazií, antropomorfismem, to znamená přisuzování vlastností živých bytostí neživým objektům a absolutismem, přesvědčením, že každé poznání má definitivní platnost. (Vágnerová, 2007)

Dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení. Dítě je schopno vyvozování závěrů, ale v závislosti na převážně zrakovém vnímání. Jelikož je myšlení řízeno názorným poznáním, ne logickými operacemi, hovoříme o prelogickém, takzvaném předoperačním myšlení. (Mertin, 2003)

Předškolní děti interpretují realitu tak, aby byla pro ně srozumitelná a přijatelná. Ze stejného důvodu se objevují nepravé lži, tzv. konfabulace. Jedná se o kombinaci konkrétních vzpomínek a představ. Tyto představy může navíc ovlivňovat citové ladění či aktuální potřeba. (Vágnerová, 2007 str. 82)

Paměť a rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. Nejzajímavější je vývoj **explicitní epizodické paměti**. Tuto formu paměti lze chápat jako individuálně specifickou, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události. (Vágnerová, 2005 str. 86)

Dítě v předškolním věku má obvykle velmi dobrou mechanickou paměť, je schopno naučit se mnoho písniček a říkanek.

První osobní vzpomínky bývají do šesti let pouze útržkovité a není jich mnoho, jsou nepřesné, bývají vykonfabulované. V předškolním věku se zlepšuje znovupoznání.

Rozvoj epizodické paměti je vázán na vývoj jazykových schopností, verbalizace napomáhá uchování zážitků v paměti. Pokud má příběh jednoduchý děj, dokáže pětileté dítě udržet základní osnovu vyprávění. (Vágnerová, 2007)

Vnímání je globální, neanalytické. S přibývajícimi praktickými zkušenostmi se smyslové vnímání postupně zdokonaluje.

Při pozorování objektu není dítě schopno systematicky prohlížet jednu část po druhé. To je zapříčiněno nezralou pozorností dítěte, nedostatečnou koordinací očních pohybů a nedostatkem motivace k hlubšímu poznání. Dítě upřednostňuje nápadné vlastnosti, které však nemusí být nejdůležitějšími. (Opatřilová, 2006)

V předškolním věku se vnímání stává postupně diferencovanější a integrovanější.

Zrakové vnímání – předškolní dítě vidí lépe na dálku než na blízko, akomodace čočky na blízko je pro něj více namáhavá a tím se snižuje i jeho motivace. Postupně se vyvíjí u předškoláků nové schopnosti, rozlišování směru, schopnost koordinace jednotlivých pohledů. Dítě již neuplývá na jednom jediném detailu, celek vnímá jako soubor detailů.

Dítě se v tomto období učí rozlišovat doplňkové barvy jako je růžová či fialová. Ke konci předškolního věku dozrává zraková percepce na takovou úroveň, která již může být přijatelná pro nácvik čtení a psaní.

Sluchové vnímání – sluchová percepce mezi 5. a 7. rokem dozrává, její rozvoj je podporován každodenní zkušeností, zdokonaluje se vnímání figury a pozadí, rozvíjí se záměrné naslouchání.

Zejména rozvoj fonemického sluchu je spjat s rozvojem řeči. Děti začínají vnímat jednotlivé hlásky ve slovech, rozlišují krátké a dlouhé samohlásky, dokážou rozeznat tvrdé a měkké souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, odlišují sykavky. Kolem pátého roku začínají děti rozlišovat první a poslední hlásku ve slově, na konci období by měly určit i jednotlivé hlásky, z kterých se slovo skládá. (Vágnerová, 2007, Pokorná, 2001)

Vnímání prostoru a času – dítě umí pojmenovat prostorové vztahy, rozlišuje mezi pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, vnímá část a celek, porovnává velikosti částí.

Předškolní dítě žije přítomností, vnímání času se rozvíjí pozvolna, předškolní dítě vymezuje čas událostmi, uvědomování si času je velmi subjektivní. (Bednářová, 2008)

Verbální schopnosti předškolního dítěte odpovídají stupni rozvoje poznávacích procesů. K rozvoji verbálních schopností dochází zejména v komunikaci s dospělými, děti napodobují jejich projev. V rámci komunikace si upřesňují gramatická pravidla, na konci období se již děti zpravidla nedopouští agramatizmů. Zvyšuje se četnost užívání minulého času, rozšiřuje se slovní zásoba, děti tvoří souvětí. (Vágnerová, 2007)

Z hlediska výslovnosti je nesprávná výslovnost do pěti let považována za fyziologickou a od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou. Přetrvává-li nesprávná výslovnost i po sedmém roce, nebývá její spontánní úprava již pravděpodobná.

2.1.3 Školní zralost a připravenost

Zahájení školní docházky je velice důležitý sociální mezník, který přiřazuje dítěti roli školáka. Tato role není výběrová, dítě jí dostává automaticky. Pro její přidělení musí dítě dosáhnout určitého věku a vývojové úrovně. V našem státě podle zákona č.561/2004 Sb. nastupují děti do školy na počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.

Doba zahájení školní docházky nebyla stanovena náhodně, neboť v tomto věku dochází k vývojovým změnám, majícím vliv na zrání a učení.

Stupeň zralosti funkcí potřebných ke zvládnutí výuky ve škole se označuje jako školní zralost a připravenost. (Vágnerová, 2007)

Školní zralost je biologické zrání psychických funkcí, tedy zralost organismu a mozku, z ní pak vyplývá dále i rozumová, citová a sociální zralost. Projevuje se v psychické stabilitě a odolnosti vůči zátěži.

Školní připravenost se rozumí socializační hledisko, výchovou a vlivem prostředí osvojené znalosti, vědomosti a návyky. Zde se odráží stimulace z předchozích období, péče rodičů a podnětnost prostředí. (Švingalová, 2006)

Školní zralost úzce souvisí s kvalitativní proměnou uvažování, neboť dítě začíná opouštět prelogické myšlení a začínají být schopné řídit se zákony logiky. Toto období se dle Piageta nazývá fází konkrétních logických operací. K této proměně dochází postupně, užití určitého způsobu uvažování závisí na kontextu. (Vágnerová, 2007)

Posouzení školní zralosti a připravenosti

Na školní zralost a připravenost se pohlíží z několika hledisek. Prvním hlediskem je **fyzická oblast**. Tuto oblast posuzuje zpravidla lékař, zejména pediatr. I když fyzická zralost nebývá nejčastějším důvodem k odkladu školní docházky, je třeba přihlédnout zejména ke zhoršenému zdravotnímu stavu dítěte. Podle Mertina (2003) se *u dětí častěji nemocných zvyšuje pravděpodobnost, že nebudou zvládat požadavky školy.*

Metodami pro posouzení biologického hlediska je například Filipínská míra či Kapalínův index.

Biologickým hlediskem je i pohlaví dítěte a jeho věk při vstupu do školy. Děti narozené v červnu až červenci dostávají odklad téměř automaticky, zejména chlapci. (Mertin, 2003)

Dalším hlediskem je **duševní oblast**. Posuzuje jí psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem v poradenském zařízení. Různými, většinou testovacími metodami, se zjišťuje úroveň kognitivních funkcí.

V **emoční a sociální oblasti** jde především o dosažení citové stability a schopnosti osamostatnit se. Dítě by mělo mít vyzrálé volní vlastnosti a být odolné vůči zátěži. Mělo by být schopné přijmout roli školáka a vše, co s ní souvisí. (Švingalová, 2006, Bartoňová, 2004)

Z důvodů nedostatků v oblasti fyzické, duševní, emoční a sociální mohou rodiče požádat o **odklad školní docházky**.

Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. (Zákon 561/2004 Sb., § 37)

Je však nutné, aby byly nalezeny příčiny problémů a bylo rozhodnuto, zda odklad povinné školní docházky dítěti prospěje a umožní mu pozdější školní úspěšnost. Odklad je účelný pouze tehdy, je-li během odkladu reálná možnost zlepšení situace.

Školní nezralost a nepřipravenost mohou způsobovat nedostatky, které plynou z vnějších nebo vnitřních příčin. Vnějšími příčinami mohou být nedostatky ve výchovném působení, například nedostatečná podnětová stimulace či psychická deprivace.

Vnitřní příčiny mohou spočívat v somatické složce, ve zdravotním stavu, v intelektu nebo v neurotickém povahovém vývoji, ale též v syndromu lehké mozkové dysfunkce a deficitech dílčích funkcí. (Švingalová, 2006)

2.2 Deficity dílčích funkcí

Deficity dílčích funkcí jsou u nás úzce spjaty se specifickými poruchami učení. Je to proto, že nález v této oblasti signalizuje možné ohrožení dítěte rozvojem specifických poruch učení.

2.2.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou v současné době jednoznačně pojmenovaným problémem, týkajícím se vysokého procenta dětské populace. Klade se důraz na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče, neboť specifické poruchy učení mají negativní vliv na vzdělávání těchto dětí, na jejich další profesní dráhu a adaptaci ve společnosti.

Tyto poruchy jsou ve své podstatě lehkými odchylkami mentálního vývoje, potížemi se staly až se stoupající náročností edukačního procesu a s nárůstem složitosti života v hospodářsky vyspělých zemích. (Bartoňová, 2004)

V české odborné literatuře není zcela sjednocen termín specifických poruch učení. Používají se různá označení, například vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení anebo specifické vývojové poruchy. Jedná se o nadřazené výrazy, které v sobě zahrnují specializovanější pojmy, jako dyslexie, vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Českým specifikem, v zahraniční literatuře neuváděném, jsou pak termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.

Nejednotností terminologie trpí i zahraniční literatura. Tuto roztržičnost terminologie je možné zdůvodnit jednak různorodou symptomatikou, ale i koncepčními a teoretickými východisky jednotlivých autorů. (Pokorná, 2001)

2.2.2 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se u různých osob vyznačují různými příznaky, které se těžko zobecňují. Podle odborníků mají tyto děti omezený slovník, obtížně rozumí mnoha výrazům, mají problémy s vyjadřováním, často jim chybí cit pro jazyk, těžko chápou jeho gramatická pravidla, vývoj řeči je handicapován jak z hlediska slovní zásoby, tak i z hlediska jeho využití. (Matějček, 1995)

Pokusy o definici specifických poruch učení souvisí s vývojem a rozšířením názoru na ně. Z tohoto hlediska je možné dosud známé definice obecně rozlišit na definice:

- etiologické, které vysvětlují mechanismus vzniku poruch,
- behaviorální, jež poruchy klinicky popisují,
- neurologické, postihující souvislost mezi poruchou a anatomií a fyziologií mozku. (Michalová, 2008)

Světovou neurologickou federací byla v dubnu 1968 přijata klasická definice dyslexie:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. (Matějček, 1995 str. 19)

Tato definice se stala východiskem pro výzkum a praxi, nahlížela však na jedince se specifickými poruchami učení jako na homogenní skupinu se standardní možností nápravy. Tím bylo limitováno její praktické využití, hlavně v oblasti prevence a reedukace. (Zelinková, 2003)

Definice expertů z USA z roku 1980 zdůrazňuje, že u specifických poruch učení jde o dysfunkci centrálního nervového systému a existuje možnost výskytu specifických poruch učení spolu s poruchami nespecifickými:

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů. (Matějček 1995, s. 24)

V roce 1997 byla zformulována obsáhlá definice Britské dyslektické asociace:

Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč. (Zelinková, 2003 str. 17)

Z definice dyslexie a dalších specifických poruch učení plyne, že jejich diagnostika není možná již v předškolním věku, ale až v době, kdy se dítě učí číst, psát a počítat, tedy po vstupu do základní školy.

Přesto je možné vysledovat děti s rizikem budoucích specifických poruch učení, neboť tyto děti vykazují jisté deficity v úrovni psychických procesů důležitých pro úspěšný nácvik školních dovedností. (Zelinková, 2008)

Poznávací, neboli kognitivní procesy tvoří velkou skupinu psychických procesů. Patří k nim:

- vnímání,
- procesy učení a paměti,
- imaginativní procesy, představy a fantazie,
- myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů.

V přímé souvislosti s prevencí, diagnostikou a intervencí specifických poruch učení se setkáváme s pojmem deficity dílčích funkcí.

Průvodními projevy jsou deficity v jedné nebo více oblastech, jakými jsou řeč, sluchové a zrakové vnímání, krátkodobá a pracovní paměť, sekvenční analýza, rychlost

průběhu psychických procesů. Jestliže se zaměříme na tyto možné deficity, vytvoříme prostor pro včasné zachycování rizikových dětí. (Zelinková, 2008 str. 75)

2.3 Definice dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí

Německý psychiatr R. Lempp, jak uvádí Pokorná (2001, s. 96), charakterizuje deficity dílčích funkcí jako *zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace.*

Zároveň upozorňuje na možné nejasnosti ohledně přívlastku „dílčí“ (Teil). Přívlastek dílčí je použit ve smyslu určité části z celkové psychické funkce, tedy se nejedná o lokalizaci funkce. Nepochopen by mohl být i přívlastek „výkonový, funkční“ (leistungs-), neboť se nejedná o výkon v kvantitativním slova smyslu, ale jedná se o nenarušenou funkci mozku, o schopnost diferenciaci podnětů, celistvého vnímání a podobně. (Pokorná, 2001)

Neurolog a psychiatr Manfred Biebl podle Scharingerové (1999, s. 21), definuje dílčí výkony jako kognitivní a zpracovávající funkce centrální nervové soustavy, které používáme jako instrumenty, a které člověku umožňují poznávat a chápat jeho okolí, orientovat se v něm a správně reagovat. Potřebujeme je ve všech oblastech a situacích denního života. Oslabení těchto základních funkcí omezuje jedince po všech stránkách.

Problematikou deficitů dílčích funkcí, jejich diagnostikou a možnostmi rozvoje, se zabývá u nás známá rakouská psycholožka Brigitte Sindelarová. V publikaci *Předcházíme poruchám učení* (2003) přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu (příloha č. 1).

Základními schopnostmi jsou kořeny a kmen stromu, kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, z nichž pak mohou vyrůstat větve jako zásoba zkušeností, které dítě doposud získalo a z nichž se vyvíjí základní schopnosti, jako zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí a jak se rozvíjí motoricky – tedy dílčí funkce. Korunou stromu jsou pak skutečné komplexní schopnosti – řeč, čtení, psaní a počítání. Pes u kořenů stromu znázorňuje bdělost (aktivaci a vědomí). Stejně jako vzhled stromu ovlivňuje to, jak se vytvářely jeho kořeny, i u člověka závisí plné rozvinutí všech schopností na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života. (Sindelarová, 2003)

Podle Sindelarové (2003, s. 8) definujeme dílčí funkce *jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení.*

V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.

Psychické procesy člověka jsou komplexními funkčními systémy, které nelze lokalizovat do úzce vymezených mozkových oblastí. Jednotlivých funkcí je mnoho a zcela určitě nejsou všechny známe. Ruský psycholog A. R. Lurija vytvořil model stávající ze tří funkčních jednotek – systému vstupu, systému výstupu a systému aktivace a vědomí. Z tohoto modelu plyne, že porucha dílčí funkce znamená narušení celého systému.

Na začátku procesu učení je schopnost přijímat vzruchy z okolí, následuje schopnost tyto vzruchy roztřídit a provést selekci, poté musejí být vybrané podněty dekodovány a uchovány v paměti. Zde se spojují s již dříve uchovanými vzruchy (zkušenostmi). (Pokorná, 2001)

Je na místě zmínit též etiologii deficitů dílčích funkcí, ale mezi odborníky není na tuto otázku shoda. Etiologie je proto velice pestrá, neboť je podmíněna různými přístupy. Literatura se věnuje spíše etiologii specifických poruch učení, než etiologii deficitů dílčích funkcí. Nicméně většina autorů se přiklání k multidimenzionální etiologii, zahrnující nepříznivý vliv prostředí a dispoziční příčiny.

Dispozičními příčinami jsou:

- genetické vlivy,
- lehká mozková dysfunkce,
- odchylná organizace cerebrálních aktivit a
- netypická dominance hemisfér. (Pokorná, 2001)

2.4 Klasifikace dílčích funkcí

Specifické poruchy učení mohou vznikat na podkladě deficitů dílčích funkcí, tedy funkcí důležitých pro zvládnutí nácviku čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce percepční, kognitivní a motorické. Rovněž je důležitá koordinace a integrace jednotlivých funkcí.

Přehled jednotlivých funkcí:

- funkce související se zrakovým vnímáním,
- funkce související se sluchovým vnímáním,
- schopnost koncentrace pozornosti,
- předmatematické a matematické představy,
- motorické (pohybové) funkce. (Jucovičová, 2008)

Sindelarová (2003) dále přiřazuje funkce z oblasti:

- intermodality,
- seriality.

2.5 Projevy deficitů dílčích funkcí

Sindelarová (2003) dílčí funkce charakterizuje jako předpoklad k tomu, abychom byli schopni bez nesnází přijímat informace, vnímat.

Vnímání je závažnou funkcí celého chování a umožňuje nám orientaci v prostředí. Díky vnímání přijímáme a vybíráme informace z okolního světa, je to základní činitel adaptace. Vnímání má aktivní a produktivní charakter, je ovlivněno naší zkušeností a naší pamětí.

Rozvoj vnímání a na vnímání závislém chování probíhá u zdravých dětí s pravidelností, kdežto u dětí s poruchou vnímání probíhá vývoj jejich schopností v jiném pořadí. Obtížně se adaptují na novou situaci, jejich projevy jsou nápadné. (Pokorná, 2001)

2.5.1 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti zrakového vnímání

Nedostatečný vývoj zrakového vnímání způsobuje obtíže v:

- schopnosti diferenciací (rozdíly, figura x pozadí),
- přesnosti zpracování,
- zrakové paměti,
- analýze a syntéze,
- očním pohybu.

Dítě nedokáže vyčlenit důležitou část z celku, nedokáže se odpoutat od nepodstatných zrakových podnětů a soustředit se pouze na ty, které jsou v danou chvíli podstatné. Nepostřehne rozdíly u podobných obrazců lišících se podle vertikální nebo horizontální osy, což se při nácvičení čtení projevuje záměnou podobných písmen a číslic, má problémy s tříděním prvků dle daných vlastností, nepamatuje si tvary písmen, obtížně se orientuje na stránce, přeskakuje řádky, opakovaně se vrací na začátky slov, neumí vyhledat detaily na obrázku.

2.5.2 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti sluchového vnímání

Sluchové vnímání podporuje orientaci v prostoru, sluch nám umožňuje vnímat zvuky a tóny z okolního prostředí, umožňuje nám rozlišovat elementy lidské řeči a pochopit obsah sdělení.

Nedostatky ve vývoji sluchového vnímání se projevují ve:

- sluchové diferenciaci (fonemický sluch), rozlišení figury a pozadí,
- reprodukci rytmických struktur,
- rozpoznávání délek hlásek,
- sluchové analýze a syntéze,
- sluchové paměti.

Stejně jako u zrakového vnímání, je potřeba, aby dítě vyčlenilo z množství různých sluchových podnětů jen ty, které jsou v daný okamžik důležité (pokyn matky, hlas učitele).

Fonemický sluch nám umožňuje určit hláskovou stavbu slov a manipulaci s hláskami ve slově. Schopnost sluchové analýzy a syntézy hlásek je nezbytná pro zvládnutí čtení a psaní. Nezvládnutí sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci je považováno za jednu z příčin dysortografie.

2.5.3 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti časoprostorové orientace

Nedostatky v oblasti časoprostorové orientace se projevují obtížemi v:

- orientaci v prostoru,
- pravolevé orientaci,
- taktilní oblasti,
- vnímání tělesného schématu,
- orientaci v čase.

Pravolevá a prostorová orientace je důležitá jak pro orientaci ve školní budově, v lavici atd., tak pro orientaci na číselné ose, v učebnici, na mapě. Deficit v této oblasti působí problémy i ve sportu a běžném životě, což může mít za následek i sociální problémy.

Pohyb a taktilní vnímání jsou předpokladem psychomotorického vývoje. Vývoj koordinace pohybů má přímou souvislost s vnímáním prostoru. Nejprve se rozvíjí hrubá motorika, následně pak i jemná motorika. Výrazné poruchy v této oblasti se nazývají

dyspraxie, děti jsou charakterizovány jako nešikovné, mají nekoordinované pohyby, jsou neobratné.

Vnímání časového sledu znamená vnímání následnosti jevů, nejedná se o rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Dítě s poruchou vnímání časového sledu nedodrží při psaní pořádek písmen, vynechává písmena, má problémy s učením řady informací - abecedou, násobilkou, měsíci v roce a podobně.

Obtíže v odhadu času nepříznivě ovlivňují organizaci vlastní práce a odhad potřebné časové dotace na zadaný úkol. (Pokorná, 2001, Zelinková, 2008, Housarová, 2003)

2.5.4 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti intermodality

Intermodalita je schopnost využívat analogie, kombinovat různé informace. (Housarová, 2003 s. 24)

Dítě není schopno vytvářet spojení mezi zrakovým a sluchovým vjemem, zapojit více smyslů při jedné aktivitě. Bez této schopnosti je čtení prakticky nemožné, dítě si neumí spojit tvar písmena s hláskou. (Sindelarová, 2003)

2.5.5 Projevy deficitů dílčích funkcí v oblasti seriality

Serialita je schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla, vytvářet si algoritmy (hra školka). (Housarová, 2003 s. 24)

Dítě nezvládne souvisle vyprávět příběh, neudrží dějovou linii, posloupnost písmen ve slově či čísel za sebou mu činí potíže. Tento deficit působí i na chování dítěte, neboť si neuvědomuje následky svého jednání, nechápe pravidla hry. To vede k neurotizaci dítěte. (Zelinková, 2008)

2.5.6 Projevy deficitů v řečových schopnostech

Vývoj řeči je nejvýznamnějším klíčem k budoucím možným problémům dítěte při osvojování čtení a psaní.

Nesprávná artikulace a artikulační neobratnost má významnou prediktivní hodnotu, neboť může poukazovat na nedostatečnou sluchovou diferenciaci.

Rovněž opožděný vývoj řeči je důležitým ukazatelem možných specifických poruch učení, zejména dyslexie. Toto riziko se ještě zvyšuje, pokud se dyslexie objevuje

v rodinné anamnéze dítěte. V předškolním věku se objevuje pomalé vybavování slov, případně slova nahrazuje obecnými výrazy.

Na možné oslabení může upozornit i snížený cit pro rýmy a nezájem o říkadla a písničky.

2.6 Diagnostika deficitů dílčích funkcí

Specifické poruchy učení není možné diagnostikovat dříve, než se dítě začne učit číst a psát, tedy před zahájením školní docházky. Předmětem diagnostiky v předškolním věku je tedy zjišťování úrovně psychických procesů nutných pro úspěšné zvládnutí školních dovedností. I když diagnostiku provádějí odborníci, na jejím procesu by se měli podílet i všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku. Cílem takové diagnostiky je poznat úroveň vývoje dítěte.

K vyhledávání možných obtíží slouží různé testy a metody, některé jsou určeny pouze pro odborníky, jiné mohou využívat například učitelky mateřských škol či dokonce rodiče. Některé metody jsou pouze diagnostické, jejichž cílem je po provedení nastavit konkrétní reedukační plán, jiné jsou zároveň i reedukační. Z mnoha metod jsou uvedeny nejrozšířenější a nejznámější metody.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Autorkami tohoto testu jsou Daniela Švancarová a Anna Kucharská. Test je určen pro učitele, skládá se z 56 položek rozložených do 13 subtestů. Zaměřen je nejvíce na sluchové vnímání, zrakové vnímání, artikulaci, jemnou motoriku, intermodalitu a tvoření rýmů. Jeho výhodou je rychlost a přesnost, nevýhodou je to, že neumožňuje s dítětem po zjištění deficitů dlouhodobě pracovat, neboť se provádí až na konci docházky do mateřské školy.

Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie

Tento test upravila Olga Zelinková, je určen po děti od pěti let. Kvocient rizika se vypočítává ze součtu dosažených bodů a věku dítěte. V tomto testu nově se objevují úkoly na zjištění úrovně tělesné stability, neboť na kontrole pohybů, jejich koordinaci a automatizaci se podílí mozeček. Podle výzkumů jsou právě změny ve funkci a struktuře mozečku též příčinou dyslexie.

Škála rizika dyslexie

Autorkou testu je Marta Bogdanowicz, jedná se o propracovaný dotazník pro rodiče nebo učitelky předškolních dětí. Obsahuje 21 otázek ze sedmi okruhů nejčastějších obtíží, na rozdíl od většiny ostatních se zabývá i lateralizací.

Jeho nevýhodou je to, že ho nelze u nás plně využít kvůli odlišnému školskému systému, podle kterého se děti se základy psaní písmen a číslic setkávají až ve škole.

Metoda ke zjištění deficitů dílčích funkcí

Autorkou metody je Brigitte Sindelarová, tato metoda je popsána v knize *Předcházíme poruchám učení*. Jelikož se jedná o metodu, kterou mohou využívat i rodiče a je zároveň i reedukační metodou, bude podrobně popsána později. (Zelinková, 2008)

Olga Zelinková uvádí v knize *Dyslexie v předškolním věku?* (2008) přehled rizikových oblastí, který slouží pro rodiče a učitelky v mateřských školách (příloha č. 2).

Při posuzování dítěte je sledována oblast biologická, oblast kognitivních funkcí a chování dítěte. Čím více oblastí je rizikových, tím větší je rizikovost dítěte z hlediska pozdějších poruch učení. Z přehledu zároveň vyplývá, které oblasti by měly být s předškolními dětmi procvičovány.

2.7 Prevence deficitů dílčích funkcí

Prevence se ve speciální pedagogice diferencuje na prevenci primární, sekundární a terciální. Zatímco sekundární a terciální prevence je zaměřena již na konkrétní populaci dětí se specifickými poruchami učení, primární prevence se zaměřuje na celou populaci dětí a měla by být cílena zejména do předškolního věku. Jejím obsahem by měla být jednak příprava na výuku čtení, psaní a počítání vedená pedagogy v mateřských školách, ale i adekvátní stimulace percepčně-kognitivních funkcí ze strany rodičů. V předškolním období je dominující výchovné a vzdělávací působení rodiny. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je úkolem institucionálního předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu. (Michalová, 2008)

Primární prevencí v předškolním věku je možné snížit riziko vzniku specifických poruch učení a tím i případných negativních důsledků těchto poruch, zejména pocitu neúspěšnosti.

Správná prevence je vždy účinnější než reedukace. Jestliže zaostávání dítěte odhalíme až ve škole, bude potřebovat velmi intenzivní péči, abychom mu pomohli posunout se na vyšší úroveň. (Zelinková, 2008 str. 79)

Existuje celá řada programů a metod zaměřených na rozvoj dílčích funkcí, ze zde uvedených bude hlouběji popsána pouze Metoda dobrého startu, se kterou se pracuje přímo v naší mateřské škole a metoda Brigitte Sindelarové, se kterou mohou pracovat i rodiče v domácím prostředí. Ostatní metody nabízí rodičům například pedagogicko-psychologické poradny.

Metoda dobrého startu

Metoda rozvíjí všechny oblasti nutné k úspěšnému nástupu do školy. Je možné jí využít nejen jako prevenci, ale i jako terapii obtíží. Je vhodná pro děti v posledním roce docházky do mateřské školy, děti s odkladem školní docházky anebo pro děti na počátku výuky čtení a psaní. Je hlavně metodou kolektivní a jako taková je využitelná v rámci činností mateřské školy.

Tvoří jí 25 lekcí, každá lekce je postavena na lidové písni. Všechny lekce mají shodnou strukturu, česká verze metody posiluje i sociální aspekty.

Zahájení lekce tedy spočívá v přivítání a vzájemném pozdravení, následuje seznámení s písní a rozhovor na základě slov písně s cílem rozvoje slovní zásoby. Následují již cílená cvičení k rozvoji sluchového a zrakového vnímání, prostorové orientace, dále cvičení k rozvoji hrubé motoriky, jemné motoriky, rytmizace písně, hra na tělo a podobně.

Dalším krokem je spojení pohybově-akusticko-optických cvičení, dítě slyší píseň, zpívá si jí a zároveň napodobuje grafickou předlohu vzoru. Vzory jsou tvořeny tak, aby obsahovaly všechny prvky české psané abecedy.

Na závěr je celá lekce zhodnocena, lektor dbá na to, aby každé dítě pochválil a povzbudil, dítě samo pak provede hodnocení a sebehodnocení, vyjádří svoji spokojenost. (Swierkoszová, 1998)

Tato metoda podporuje všestranný rozvoj dítěte, neboť rozvíjí percepci, řeč, motoriku, serialitu, respektuje osobnostní charakteristiky dítěte, podporuje utváření sociálních vztahů. Stavba lekcí minimalizuje možnost nezdaru, umožňuje práci doplnit a členit tak, aby jí zvládlo každé dítě. S metodou mohou pracovat pouze zaškolení lektoři. (Zelinková, 2008)

Metoda **Předcházíme poruchám učení** autorky Brigitte Sindelarové je zaměřena jednak na zjištění nedostatků v oblasti dílčích funkcí, ale zároveň i nabízí možnost nácviku rozvoje oslabených oblastí.

Autorka doporučuje nejprve provedení úkolů ke zjištění deficitů v dílčích funkcích. Zásadou je klid a nepřetěžování dítěte, proto se neprovádí všechny úkoly najednou, ale rozdělí se do více dnů. U každého úkolu je zároveň uveden návod na vyhodnocení, zapisuje se počet chyb. Výsledky se zaznamenávají do obrázku stromu a tím jsou odhalena slabá místa. Tato oslabení se pak procvičují pomocí souboru úkolů.

Všechny úkoly jsou rozděleny podle stupně obtížnosti do tří stupňů, postupuje se od nejjednoduchých k nejobtížnějším. Hlavními zásadami při práci je forma hry, klid, trpělivost a krátkodobost cvičení.

Cvičení jsou sestavena do oblastí rozvoje zrakového vnímání, sluchového vnímání, přesného vidění, verbálně akustického vnímání, optické paměti, verbálně akustické paměti, intermodality, seriality, motoriky řeči, vizuomotorická koordinace a prostorové orientace.

Všechna cvičení je možno provádět s minimálními nároky na pomůcky, rodič získá představu, jaké hry s dětmi hrát a uvedené náměty je možné využívat a libovolně kombinovat. (Sindelarová, 2003)

Další metodou vypracovanou jako program rozvoje dětí předškolního věku jsou **Edukativně stimulační skupiny**. Tento program je složen z deseti lekcí, lze ho využít v mateřské škole formou řízených činností. Jeho cílem je rozvoj psychických funkcí, dovedností a schopností. U tohoto programu je vhodná účast rodiče a účinnost metody se násobí, pokud rodič s dítětem pracuje i v domácí přípravě. Rodič si naopak účastí ve skupině udělá lepší náhled na schopnosti svého dítěte.

Zcela novým postupem je **EEG – Biofeedback**. Podstata této metody spočívá ve vytvoření zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity, je to metoda, která stojí mezi terapií, tréninkem a učením, posiluje aktivaci nervové soustavy. (Bartoňová, 2004)

Dalšími metodami jsou programy **KUPREV** a **KUMOT** autorek Pavly Kuncové a Zdeny Michalové. Program KUPREV je zaměřen na prevenci specifických poruch učení a je určen pro děti od čtyř let, které pracují ve skupině s rodičem. Je zaměřen na časoprostorovou orientaci, orientaci v tělovém schématu a na sociální orientaci. Program KUMOT je programem pro hyperaktivní děti s problémy v motorice a koordinaci.

Program **HYPO** Zdeny Michalové posiluje pozornost, motoriku a soustředění u předškolních dětí. (Zelinková, 2008)

3 Praktická část

Jedním z nejvýznamnějších úkolů předškolního období je příprava dítěte na vstup do základní školy. Všechny děti nejsou stejné, u všech neprobíhá vývoj stejným tempem ve všech směrech. Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě dítěte i jeho rodičů. Školní úspěch je spjat i s rozvojem poznávacích procesů. Na celkovou výkonnost dítěte a jeho úspěšnost ve škole mohou mít vliv poruchy dílčích funkcí.

3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části této práce je pomocí dotazníku analyzovat, zda mají rodiče dětí v předškolním věku povědomí o možnostech rozvoje dílčích funkcí. Nepředpokládá se, že rodiče, jako laici, znají termín *dílčí funkce*. Jde spíše o to, zda rodiče vědí, jaké schopnosti a dovednosti by mělo mít dítě před vstupem do základní školy, a zda si uvědomují možnost jejich cíleného rozvíjení. Jak už bylo zmíněno, deficity dílčích funkcí jsou u nás nejčastěji spojovány se specifickými poruchami učení, zajímalo nás tedy, jsou-li rodiče předškolních dětí obeznámeni s touto problematikou a zda mají rodiče dětí v posledním roce docházky do mateřské školy větší přehled než rodiče dětí krátce po nástupu do mateřské školy.

Existuje řada činností, které umožňují preventivně předcházet případným potížím v nácviku čtení, psaní a počítání. Na trhu je literatura zabývající se touto problematikou a přinášející nejen odborníkům, ale i rodičům návrhy a náměty, jak na rozvoji funkcí potřebných ke zvládnutí školních dovedností pracovat. Rovněž jsou rodičům mateřskými školami, základními školami, pedagogicko psychologickými poradnami a dalšími pracovišti nabízeny programy pro rozvoj dílčích funkcí u dětí v předškolním věku.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda rodiče tyto možnosti využívají a mají o ně zájem, ať už v domácím prostředí, či v organizované formě ve vzdělávacích institucích a na základě těchto zjištění vypracovat doporučení pro rodiče, mateřskou školu a vzájemnou spolupráci rodičů a mateřské školy.

3.2 Stanovení předpokladů

1. Lze předpokládat, že si je většina rodičů vědoma potřeby cíleného rozvoje schopností a dovedností potřebných pro zahájení školní docházky.
2. Lze předpokládat, že ne všichni rodiče s dítětem doma dílčí funkce procvičují.
3. Lze předpokládat, že rodiče nemají dostatek informací o možnostech rozvoje dílčích funkcí.

3.3 Použité metody

K získání dat jsem využila metodu kvantitativního výzkumu, a to nestandardizovaného dotazníku, v němž byly jak uzavřené, tak i otevřené otázky. Tímto dotazníkem jsem získala od rodičů údaje mapující jejich povědomí o možnostech rozvoje schopností a dovedností předškolních dětí. Na dotazník odpovídal vždy jen jeden z rodičů.

Úvodní otázkou jsem chtěla zjistit, zda rodiče – respondenti již mají zkušenosti se školní docházkou svých dětí.

Na základě své zkušenosti jsem nepředpokládala, že rodiče znají termín deficitů dílčích funkcí, ale zajímalo mě, zda je jim znám termín specifické poruchy učení, případně, zda o této problematice mají nějaké informace anebo osobní zkušenost. Proto první část dotazníku obsahovala právě otázky ohledně specifických poruch učení.

Na tyto otázky jsem navázala otázkami mapujícími názory, povědomí a zájem rodičů o informace týkající se schopností a dovedností dětí nutných k úspěšnému zvládnutí školní docházky.

Dalším okruhem dotazníku byly otázky směřující ke zjištění, zda rodiče mají zájem o nabízené aktivity a zda s dětmi sami provádějí činnosti vedoucí k rozvoji dílčích funkcí a k prevenci poruch učení.

Na závěr jsem zařadila i čtyři otázky ohledně sledovanosti televize, neboť ze zkušenosti vím, že mnoho dětí, včetně těch nejmladších, sleduje televizi pravidelně, dlouhodobě a bez ohledu na vhodnost pořadů. Často jsou děti zvyklé přijímat televizi jako zvukovou kulisu běžného dne. Tento fakt zmiňuje i Zelinková (2008), přičemž konstatuje, že podle průzkumů má nekontrolovaná sledovanost televize vliv na agresivní chování dětí, na jejich řečový vývoj a nesoustředěnost.

Jelikož jsem dotazníkem oslovovala rodiče dětí v posledním roce školní docházky i rodiče nejmenších dětí, sestavila jsem dvě, mírně odlišné verze dotazníku.

Dotazník byl sestaven tak, aby otázky byly srozumitelné, konkrétní a jasné. Na otázky rodiče odpovídali výběrem z možností, jedna otázka byla otevřená. Obě verze dotazníku jsou v přílohové části této práce (příloha č. 4 a 5).

3.4 Pilotáž

Pilotáž byla provedena v květnu 2010. Třem rodičům dětí v posledním roce docházky do mateřské školy byl předán dotazník a tito rodiče byli požádáni o spolupráci. Po navrácení dotazníku byly některé otázky upřesněny a přeformulovány. Dotazník byl dále doplněn o otázky ohledně specifických poruch učení a o otázky zabývající se sledovaností televize.

3.5 Popis zařízení

Průzkum byl prováděn v mateřské škole v ulici 28. října v Turnově. Jedná se o trojtřídní mateřskou školu s kapacitou 74 dětí. Škola se nachází v centru města, v těsné blízkosti základní školy. Třídy v této mateřské škole jsou věkově homogenní. Snahy o heterogenní uspořádání naráží na architektonické řešení budovy, neboť mateřská škola je třípatrová budova ve staré řadové zástavbě a do jednotlivých pater vedou příkrá schodiště. Z tohoto důvodu není žádoucí, aby byly mladší děti umístěny ve vyšších patrech.

Ve třídě Medvídků je 24 dětí ve věku 3 – 4 roky, ve třídě Berušek je 24 dětí ve věku 4 – 6 let, z toho je šest dětí v předškolním věku, čili v posledním roce docházky do mateřské školy. Oddělení Sluníček navštěvuje 26 dětí ve věku 6 – 7 let, tedy se jedná o samé předškolní děti, z toho je pět dětí s odkladem školní docházky.

Pedagogický personál činí tři učitelky na plný úvazek, dvě učitelky se zkráceným úvazkem 0,9 a ředitelka s týdenním počtem přímé pedagogické práce 16 hodin. Provozní personál tvoří čtyři pracovníci.

Mateřská škola pracuje podle školního vzdělávacího programu s názvem Český rok, a jak už z názvu vyplývá, je program této školy inspirován národními tradicemi a lidovými zvyky.

V mateřské škole probíhá kromě denních činností kroužek hry na zobcovou flétnu a kroužek angličtiny. V loňském školním roce měly předškolní děti možnost

pracovat Metodou dobrého startu, ale bohužel v letošním školním roce se zatím tuto aktivitu nepodařilo zahájit z organizačních důvodů.

3.6 Popis zkoumaného vzorku

Rozdáno bylo celkem 56 dotazníků, ale návratnost dotazníků nebyla zcela stoprocentní, šest dotazníků rodiče nevrátili. Celkem tedy vzorek tvořili rodiče padesáti dětí.

Zkoumaný vzorek byl tvořen rodiči dětí v posledním roce docházky do mateřské školy a dětí s odkladem školní docházky. Jednalo se tedy o 21 předškolních dětí a 5 dětí s odkladem školní docházky z oddělení Sluníček a o šest dětí z oddělení Berušek. Druhou část vzorku tvořili rodiče nejmladších dětí z oddělení Medvídků, tedy 20 dětí ve věku 3 – 4 roky.

Dotazníky byly rodičům předány přímo v prostorách mateřské školy, respondentům bylo umožněno odevzdávat vyplněné dotazníky do schránek v šatnách jednotlivých oddělení. Někteří rodiče vraceli dotazníky přímo učitelce.

Tabulka 1) Složení respondentů a návratnost dotazníků

	Medvídci	Berušky	Sluníčka předškolní děti	Sluníčka – děti s odkladem šk.docházky	celkem
rozdáno	24	6	21	5	56
vráceno	20	5	20	5	50
návratnost	83%	83%	95%	100%	89%

3.7 Interpretace získaných dat

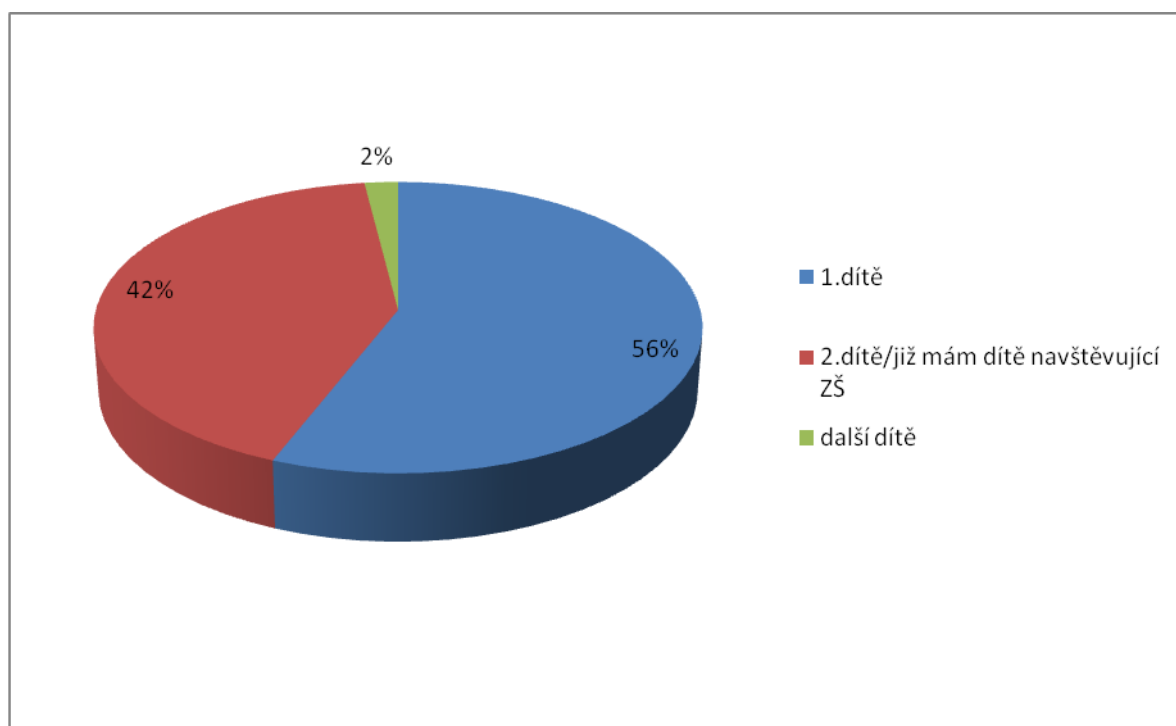
Dotazování byli rodiče dětí v posledním roce docházky do mateřské školy, dětí s odkladem školní docházky a nejmladších dětí. Pokud byl při vyhodnocování odpovědí výrazný rozdíl mezi odpověďmi rodičů malých dětí a rodičů dětí před nástupem do školy, byl výsledek graficky znázorněn pro každou kategorii zvlášť a výsledek porovnán. Při procentuelně mírně odlišných odpovědích byl vypracován pro danou otázku graf společný.

Pro zjednodušení interpretace výsledků byla kategorie odpovědí rodičů dětí v posledním roce docházky do mateřské školy označena jako *velké děti* a kategorie odpovědí rodičů dětí po nástupu do mateřské školy jako *malé děti*.

Následující graf ukazuje, jakou mají dotázaní rodiče zkušenost se školní docházkou svých dětí.

Graf 1:

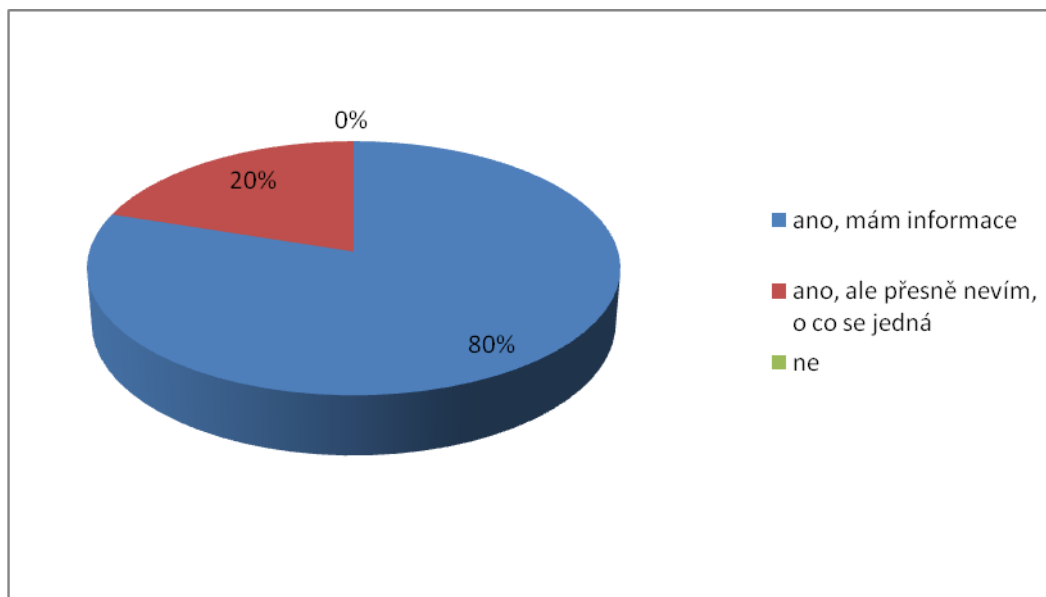
Kolikáté dítě je současný předškolák?/ Máte již dítě navštěvující základní školu?



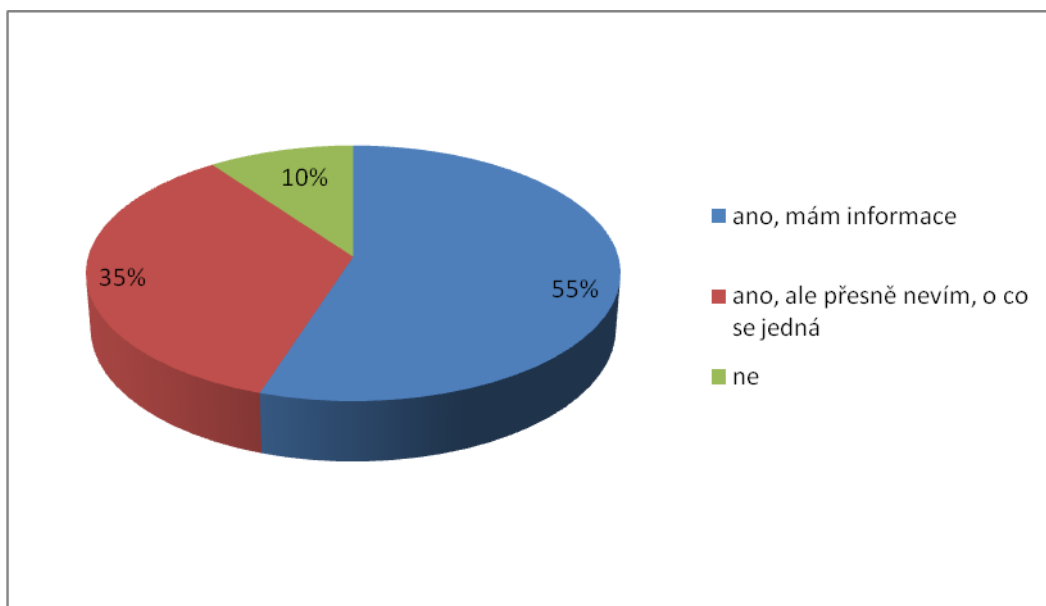
Jak vyplývá z tohoto grafu, více jak polovina respondentů ještě nemá zkušenost se školní docházkou svých dětí, 46% respondentů již zkušenost se školní docházkou dětí má, neboť nejméně jedno jejich dítě školu navštěvuje.

Graf 2) Obeznamenost rodičů s existencí specifických poruch učení (SPU)

a) Velké děti:



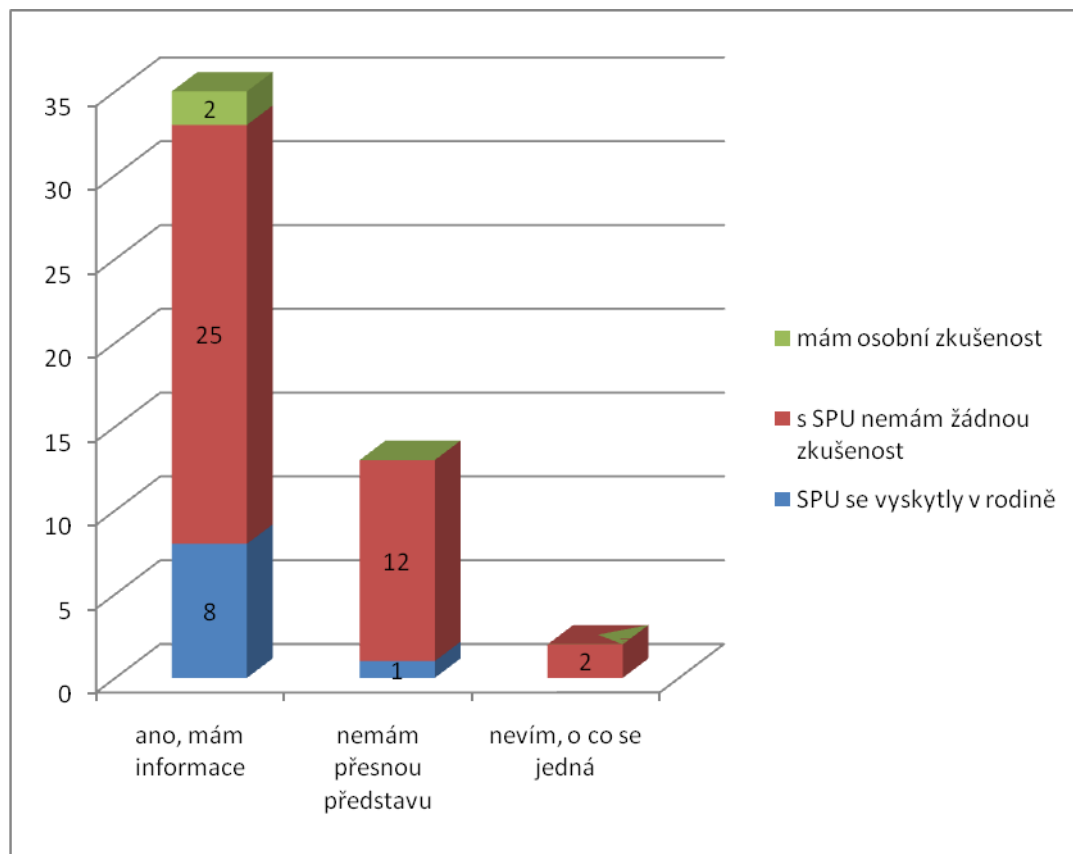
b) Malé děti:



Z grafu 2a vyplývá, že všichni dotázaní rodiče velkých dětí mají povědomí o výskytu specifických poruch učení, 80% rodičů má dle svého mínění dostatečnou orientaci v problematice a pouze 20% rodičů přiznává, že jejich představa není přesná.

Oproti tomu dva rodiče malých dětí nemají informaci o existenci specifických poruch učení, 55% rodičů má informace a 35% má nepřesnou představu.

Graf 2c) Zkušenost rodičů se specifickými poruchami učení

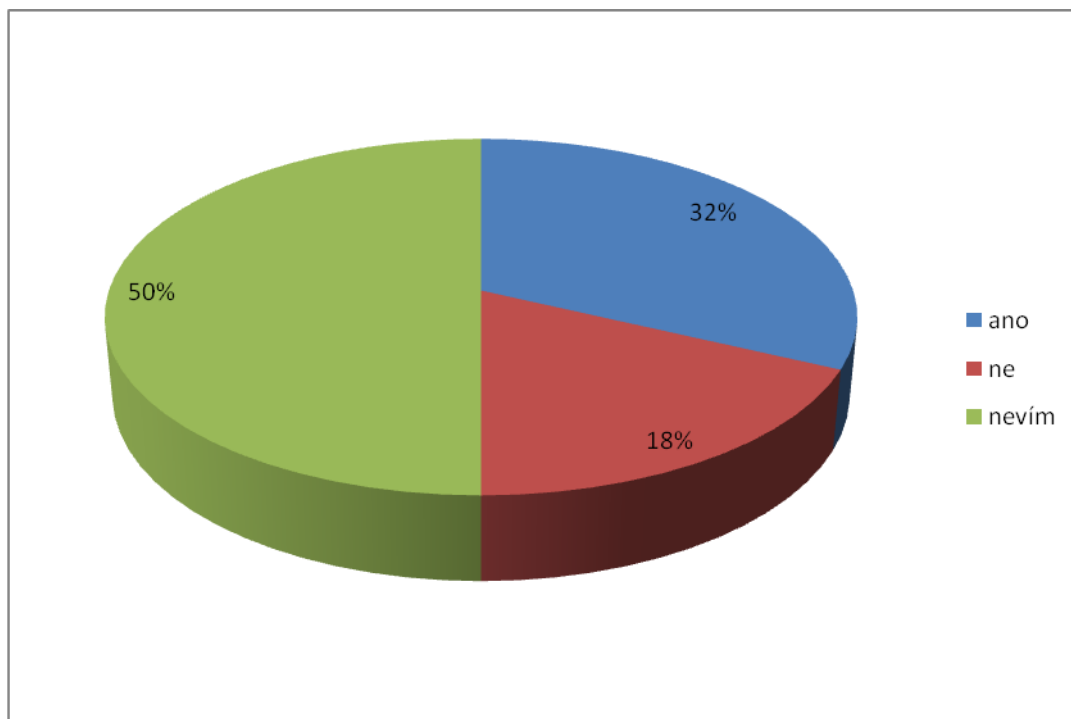


Na rozdíl od předcházející otázky, která se zabývala teoretickou orientací rodičů v problematice specifických poruch učení, další otázka řeší praktickou zkušenost. Zajímalo nás, zda specifickými poruchami učení trpí přímo rodič nebo příbuzná osoba.

Jak graf 2c ukazuje, rodiče s nepřesnou představou o problematice specifických poruch učení mají v jednom případě příbuznou osobu se specifickými poruchami učení.

Rodiče s dostatečnou orientací v problematice mají v osmi případech příbuznou osobu se specifickými poruchami učení a ve dvou případech mají se specifickými poruchami učení osobní zkušenost.

Graf 3) Domníváte se, že se dá specifickým poruchám učení předcházet prevencí v předškolním věku?



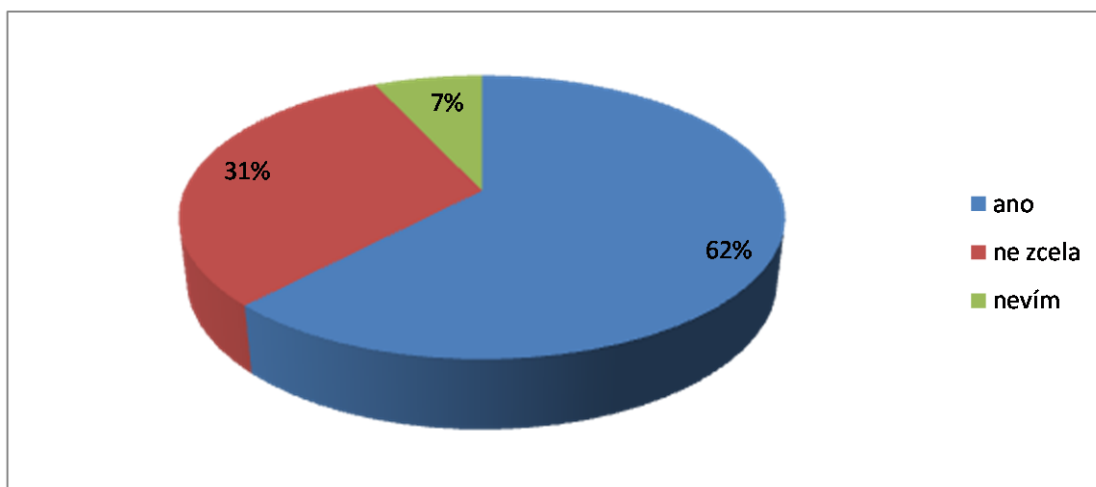
Tato otázka zjišťovala povědomí rodičů o možné prevenci specifických poruch učení.

Jak z grafu vyplývá, 32% respondentů se domnívá, že specifickým poruchám učení lze prevencí předejít, 18% respondentů je přesvědčeno, že není možná prevence. Polovina dotázaných rodičů neví, zda je možné poruchám učení předcházet.

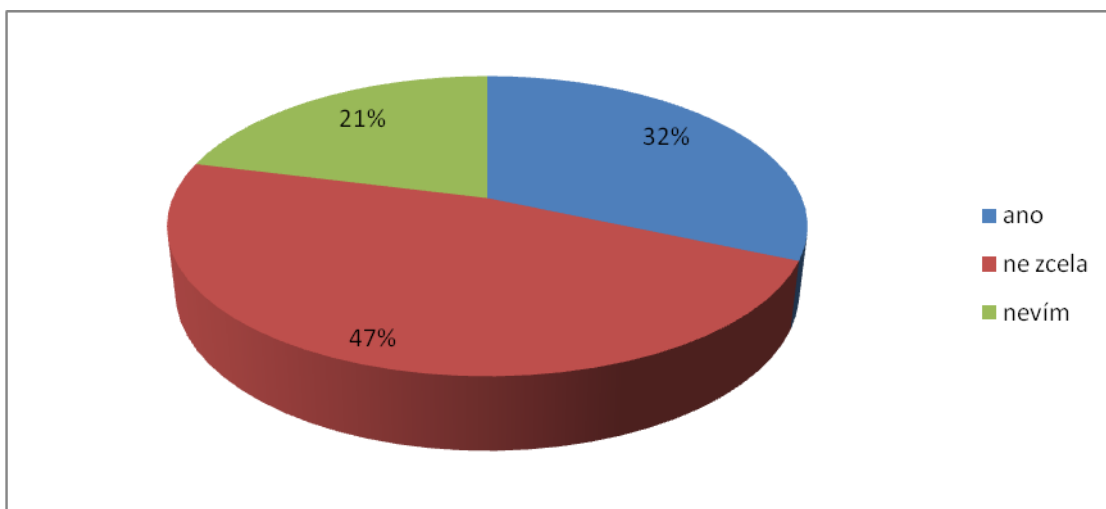
Je zajímavé, že jeden respondent s osobní zkušeností se specifickými poruchami učení uvedl, že prevence v předškolním věku není možná, v komentáři pak svou odpověď zdůvodnil tím, že *poruchy učení jsou dědičné a neodstranitelné*.

Graf 4) Víte, jaké schopnosti a dovednosti by mělo mít dítě před nástupem do školy?

a) velké děti



b) malé děti

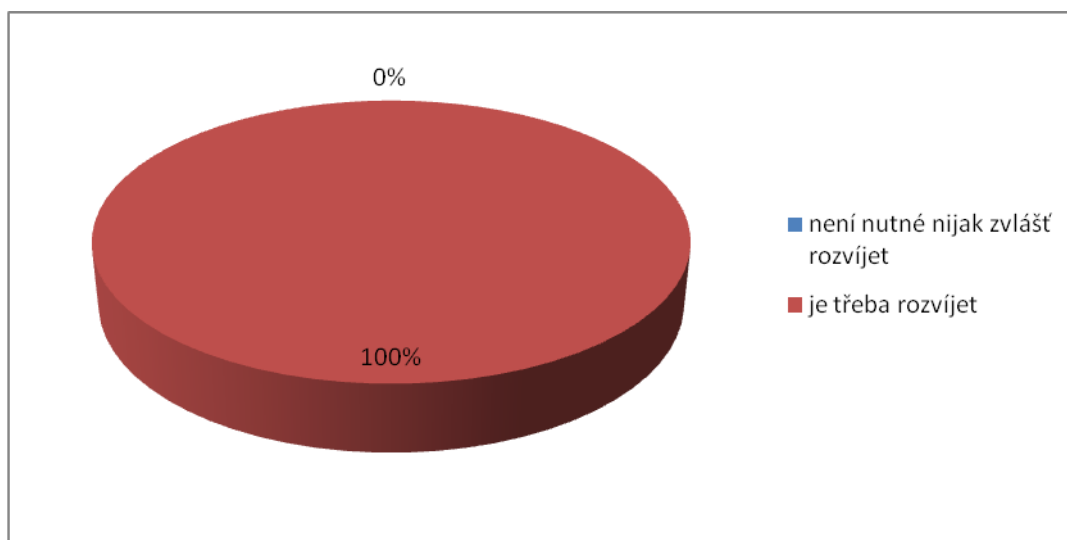


Děti třiceti respondentů by měly v následujícím školním roce zahájit povinnou školní docházku. Zajímalo nás, zda rodiče vědí, jaké schopnosti a dovednosti by mělo mít dítě před nástupem do školy.

Jak vyplývá z grafu 4a, téměř dvě třetiny rodičů mají pocit, že vědí, jaké schopnosti a dovednosti by mělo mít dítě před nástupem do školy, necelá třetina rodičů má pochybnosti a jenom velice málo rodičů přiznává, že neví.

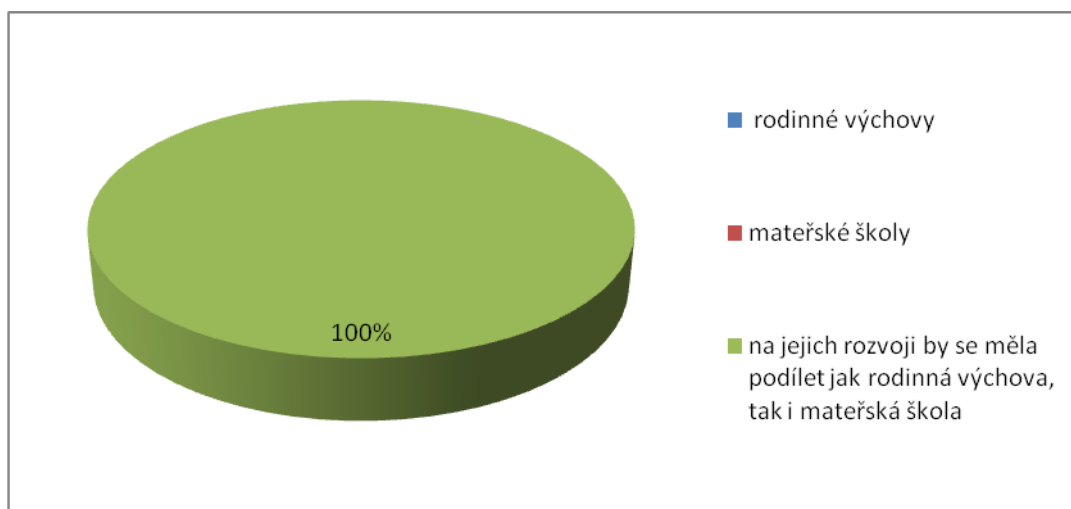
Oproti tomu vyplývá z grafu 4b, že pouze třetina rodičů malých dětí ví, co by mělo zvládat jejich dítě před nástupem do školy.

graf 5) Je nutné rozvíjet dovednosti a schopnosti nutné ke zvládnutí školní docházky?



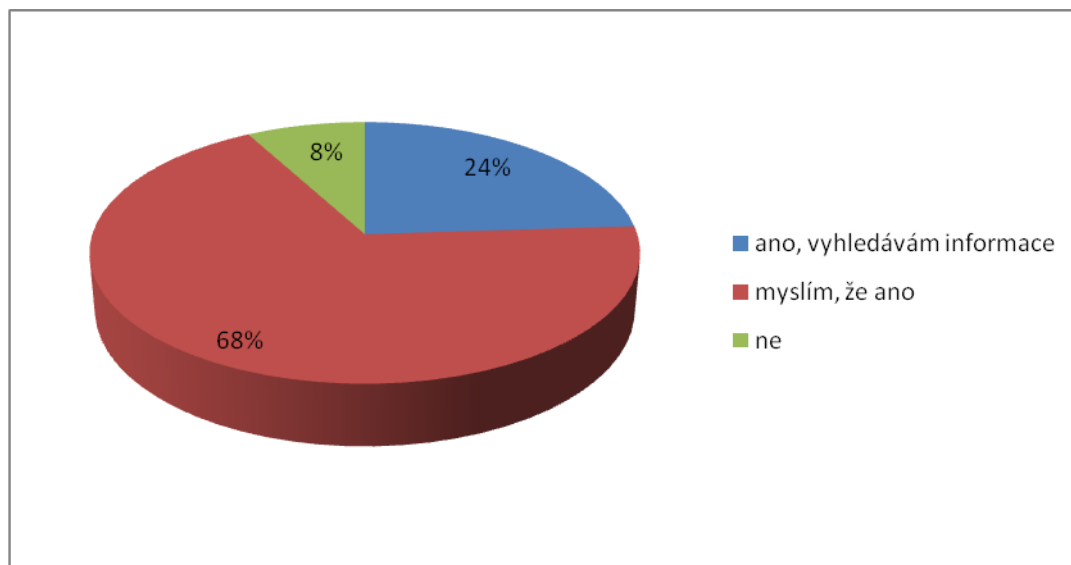
Ačkoliv mnoho rodičů (viz graf 3) neví anebo tuší jen částečně, jaké schopnosti a dovednosti má mít dítě před zahájením školní docházky, jsou všichni dotázaní rodiče přesvědčeni, jak tento graf ukazuje, že je zapotřebí tyto schopnosti a dovednosti cíleně rozvíjet již v předškolním věku.

graf 6) Rozvoj schopností a dovedností nutných ke zvládnutí školních dovedností je v kompetenci



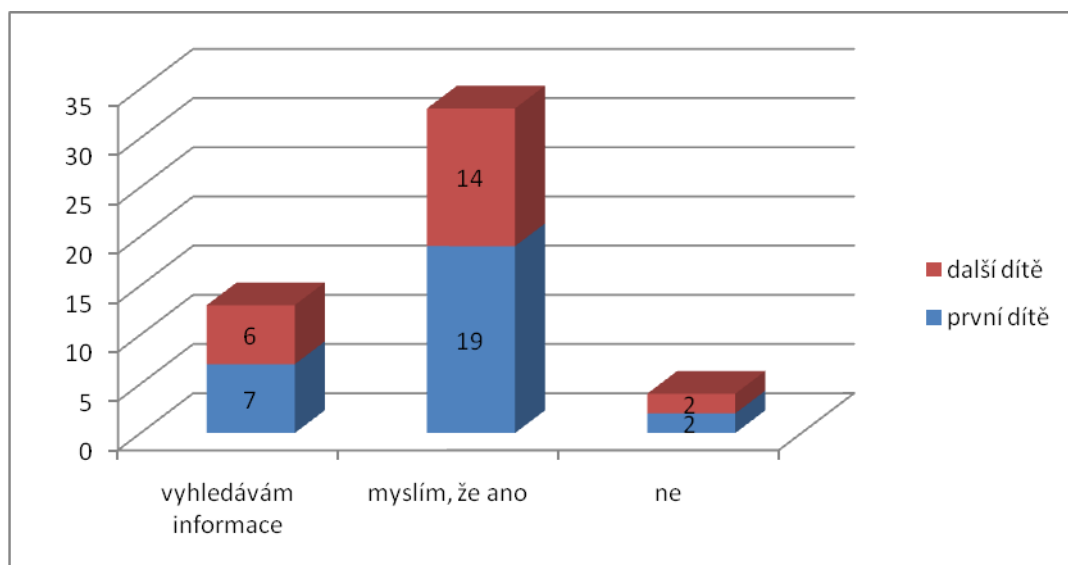
Z grafu vyplývá, že jsou všichni dotazovaní rodiče přesvědčeni o nutnosti společného působení rodiny i mateřské školy při rozvoji schopností a dovedností dětí.

Graf 7a) Víte, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti nutné ke zvládnutí školních dovedností?



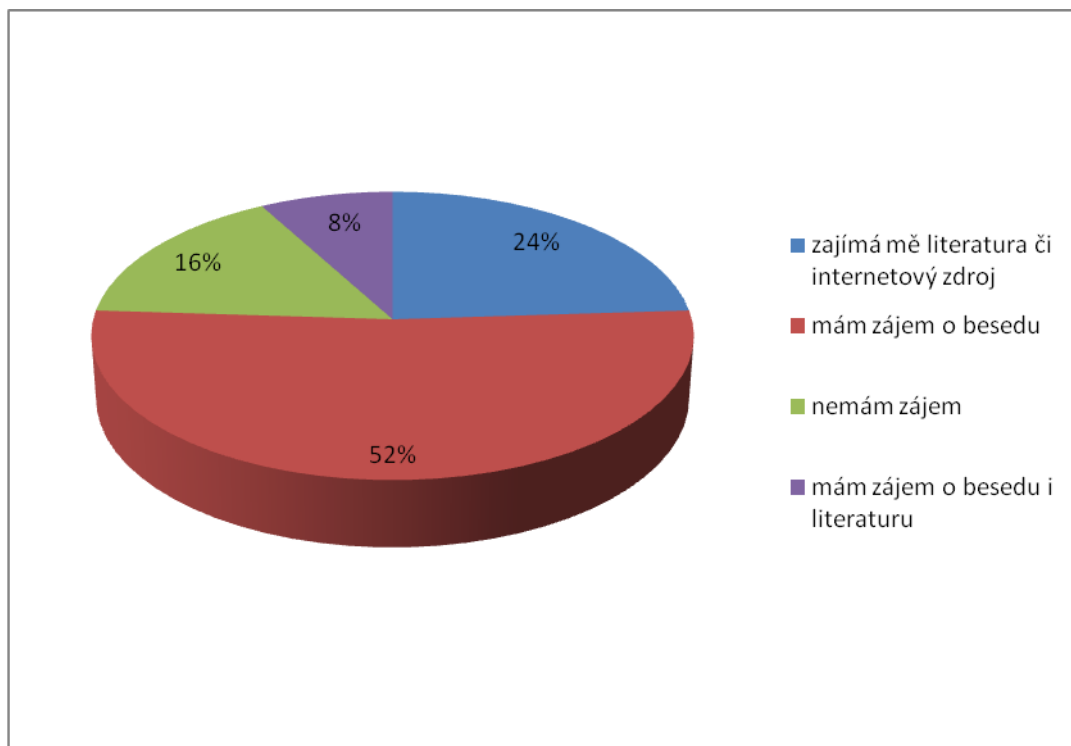
Na grafu 7a vidíme, že téměř všichni rodiče vědí, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti důležité ke zvládnutí školní docházky. Zajímavé je, že pouze 12% rodičů cíleně vyhledává informace, ostatní rodiče spoléhají na svou intuici či zkušenost.

Graf 7b) Porovnání zájmu o informace se zkušeností se školou



Graf 7b ukazuje, že se na intuici a zkušenost spoléhá i 42% rodičů, kteří ještě žádnou zkušenost se školní docházkou svých dětí nemají.

Graf 8) Máte zájem o informace, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti nutné pro zvládnutí školní docházky?

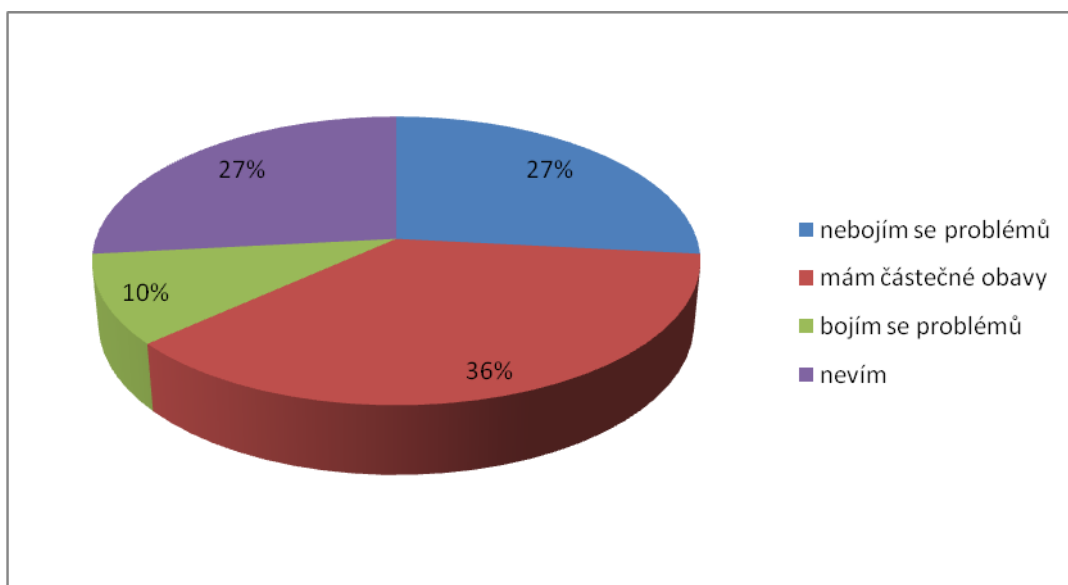


Jak vyplývá z tohoto grafu, většina rodičů má zájem o informace z oblasti rozvoje dílčích funkcí.

Více než polovina, tedy 52% rodičů, projevila zájem o besedu na toto téma, 24% rodičů by spíše uvítalo odkaz na odbornou literaturu nebo článek na internetu a 8% rodičů má zájem jak o besedu na dané téma, tak i o literaturu či internetový zdroj.

Osm rodičů uvedlo, že nemá o podobné informace zájem. V šesti případech se jedná o rodiče bez zkušenosti se školní docházkou svého dítěte.

Graf 9) Jaké je vaše očekávání ohledně školních výsledků?



Otázka ohledně školní úspěšnosti byla položena pouze rodičům dětí v posledním roce docházky do mateřské školy, počet dotázaných respondentů byl tedy 30.

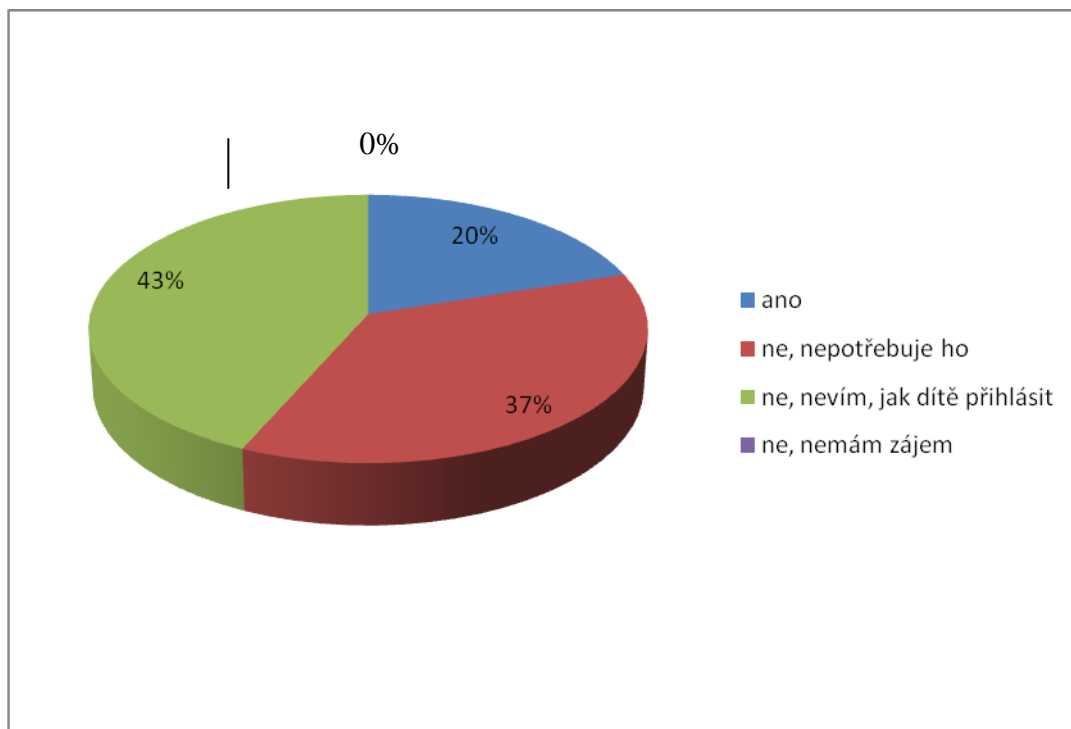
Z grafu vyplývá, jaká očekávání mají rodiče od školní docházky svých dětí. Pouze 27% rodičů se nebojí problémů a komplikací spojených se zahájením školní docházky. Více než třetina všech dotázaných rodičů, tedy 36% respondentů, má ze zahájení školní docházky částečné obavy a deset procent rodičů přiznává, že se školních výsledků svých dětí obává. V následující tabulce je zachyceno, jaký podíl mají ve všech kategoriích respondenti – rodiče prvních dětí.

Tabulka 2)

	nebojím se problémů	mám částečné obavy	bojím se problémů	nevím
první dítě	2	7	2	2
další dítě	6	4	1	6

Jak vyplývá z tabulky, mají rodiče bez zkušenosti se školní docházkou dětí větší obavy ze školních výsledků než respondenti mající již alespoň jedno dítě ve škole.

Graf 10) Účastní se dítě nějakého přípravného programu?



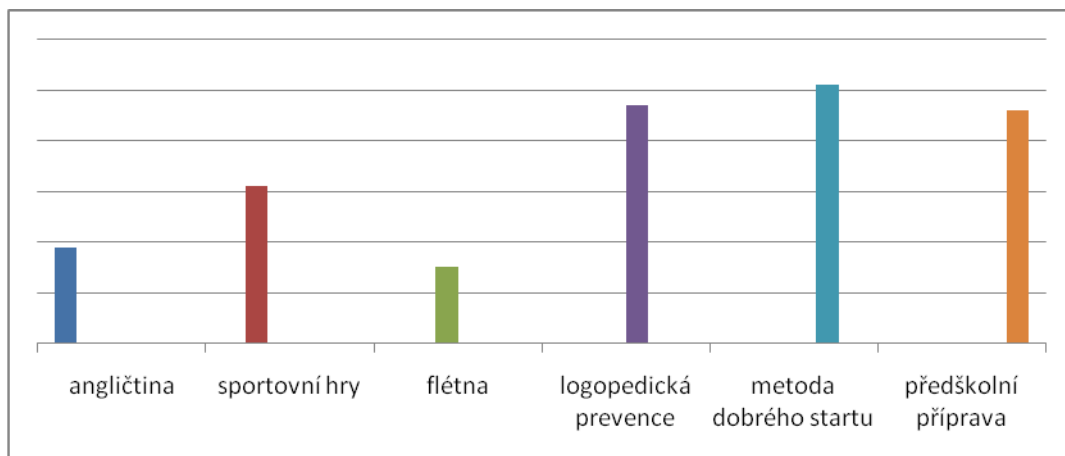
Otázka byla opět položena pouze rodičům dětí v posledním roce docházky do mateřské školy.

Jak ukazuje graf, většina dětí nenavštěvuje žádný přípravný a rozvíjecí program. Nikdo z rodičů neuvedl, že by důvodem byl nezájem o tuto aktivitu, ale 37% respondentů se domnívá, že jejich dítě takový program nepotřebuje. Většina rodičů, to je 43%, uvádí, že neví, jak dítě do těchto programů zapsat a kam se obrátit.

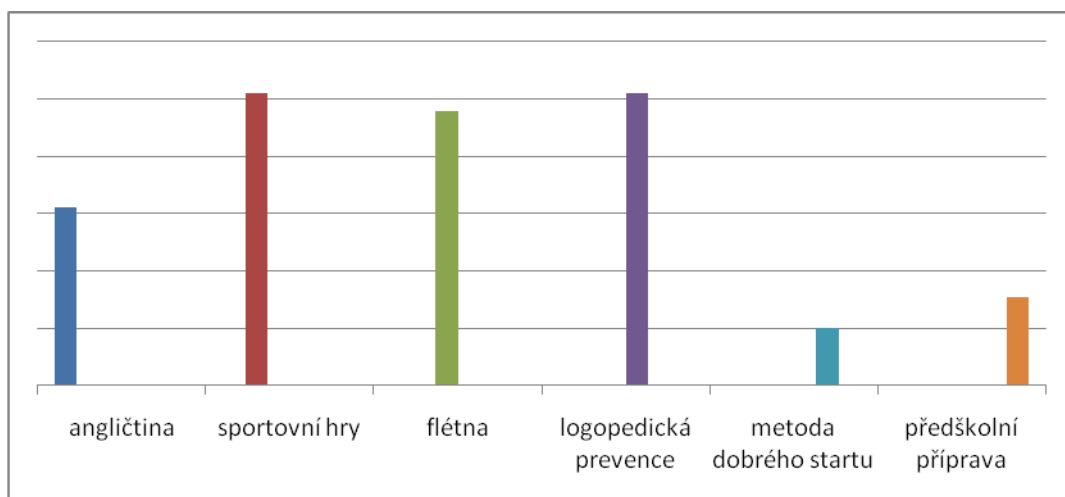
U dětí, které některý z programů navštěvují, se jedná ve čtyřech případech o Metodu dobrého startu organizovanou jinou mateřskou školou a ve dvou případech o grafomotorický kurz v pedagogicko-psychologické poradně.

Graf 11) Uved'te pořadí, v němž byste měl/a zájem o kroužky v mateřské škole

a) velké děti



b) malé děti

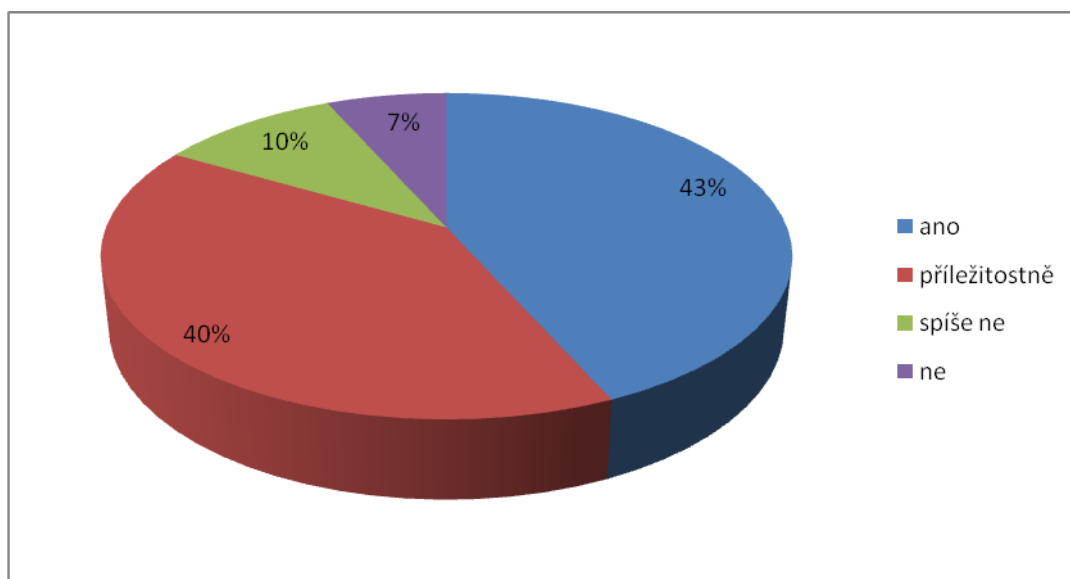


Tento graf ukazuje, jaké kroužky by rodiče upřednostnili, pokud by je mateřská škola organizovala. Rodiče měli na výběr ze šesti kroužků, označili o jaké kroužky a v jakém pořadí by měli zájem.

Z výsledku vyplývá, že největší zájem by mezi respondenty – rodiči dětí v posledním roce docházky do mateřské školy, byl právě o kroužky rozvíjející dílčí funkce, tedy o Metodu dobrého startu, kroužek logopedické prevence a o kroužek předškolní přípravy.

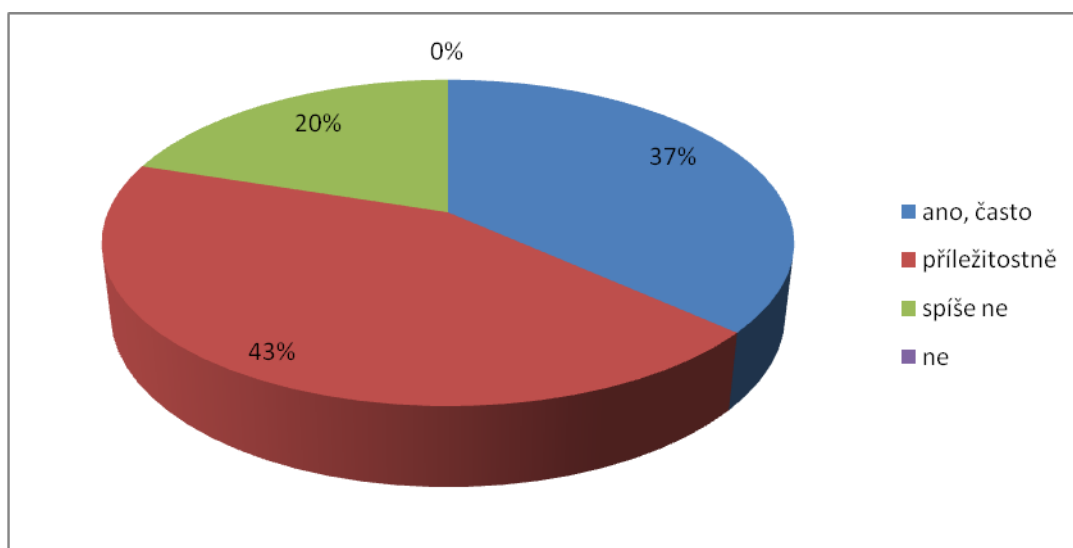
O logopedickou prevenci mají zájem i rodiče nejmladších dětí, ale pochopitelně dávají přednost ostatním kroužkům před kroužky určenými pro děti chystající se na vstup do školy.

Graf 12) Hrajete s dítětem hry typu pexeso, domino, hledání rozdílů na obrázcích?



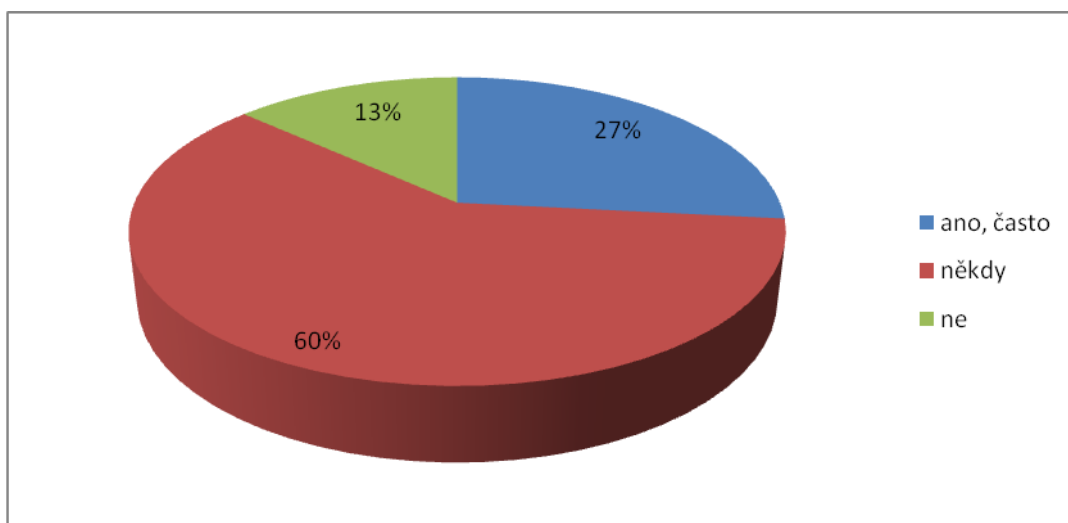
Z grafu vyplývá, že 43% rodičů hraje často s dětmi hry na rozvoj zrakové percepce, 40% rodičů tyto hry hraje s dětmi pouze příležitostně. Dalších 17% respondentů přiznává, že s dětmi tyto hry nehrají vůbec nebo téměř vůbec.

Graf 13) Skládá dítě puzzle, kostky a podobně?



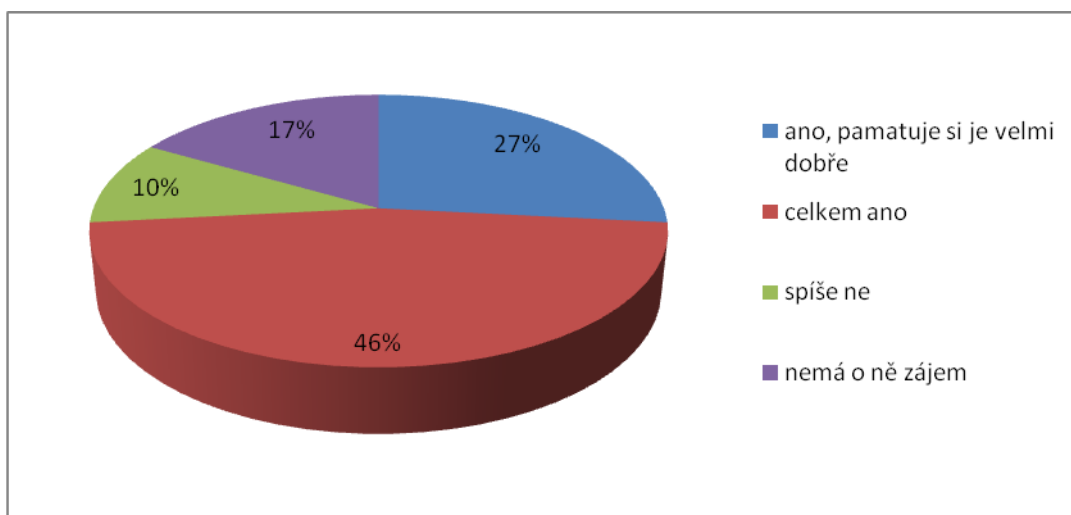
Puzzle a podobné skládačky působí jak na rozvoj zrakové percepce, tak i na rozvoj prostorové orientace. Z grafu vyplývá, že touto činností se pravidelně doma zabývá jen 37% dětí, příležitostně 43% dětí a 20% dětí se touto činností v domácím prostředí nezabývá téměř vůbec.

Graf 14) Navléká dítě doma korálky, vystřihuje, hraje si s modelínou a podobně?



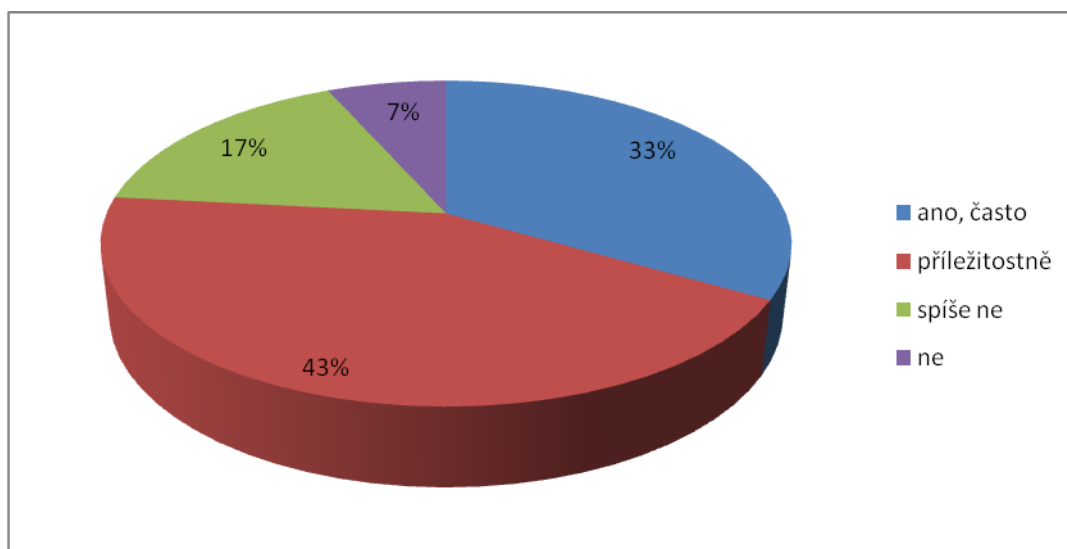
Tato otázka zjišťovala, jestli se děti doma věnují činnostem na rozvoj jemné motoriky. Ve 27% případů se děti věnují podobným činnostem často, dalších 60% dětí se jim věnují někdy. Vůbec se těmito činnostem nevěnuje doma 13% dětí.

Graf 15) Opakuje Vám dítě doma básničky a písničky, které se naučilo v mateřské škole (případně jinde)?



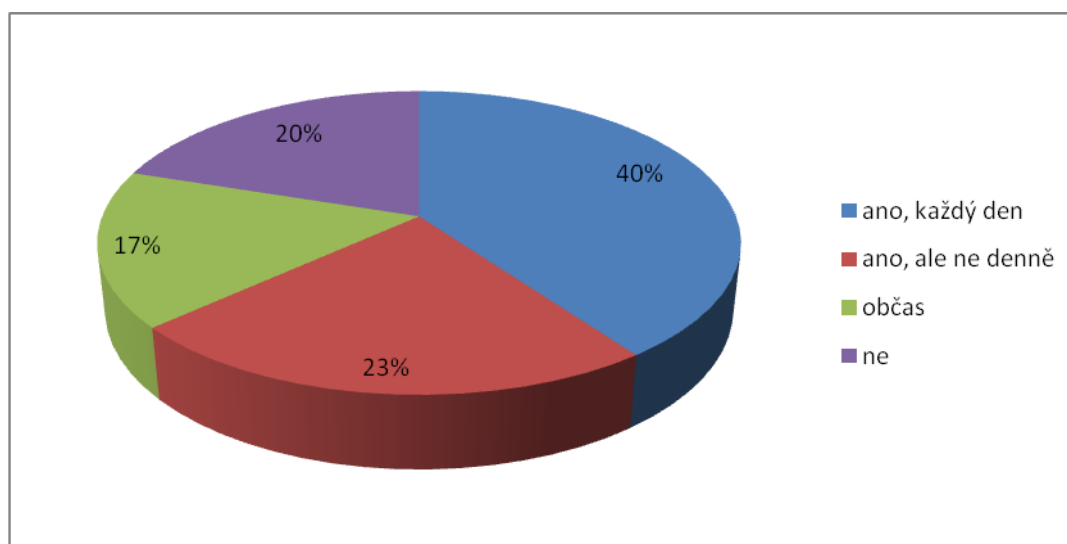
Následující graf ukazuje, v jaké míře děti doma dokážou reprodukovat básničky a písničky. Podle rodičů si 27% dětí pamatuje básničky a písničky velice dobře a 46% dětí je schopno doma básničky a písničky reprodukovat. Jak uvádí 10% respondentů, děti spíše básničky a písničky nereprodukuje a 17% dětí o ně nemá vůbec zájem.

Graf 16) Hrajete doma hry typu *Přijela tetička z Ameriky...*, slovní fotbal a podobně?



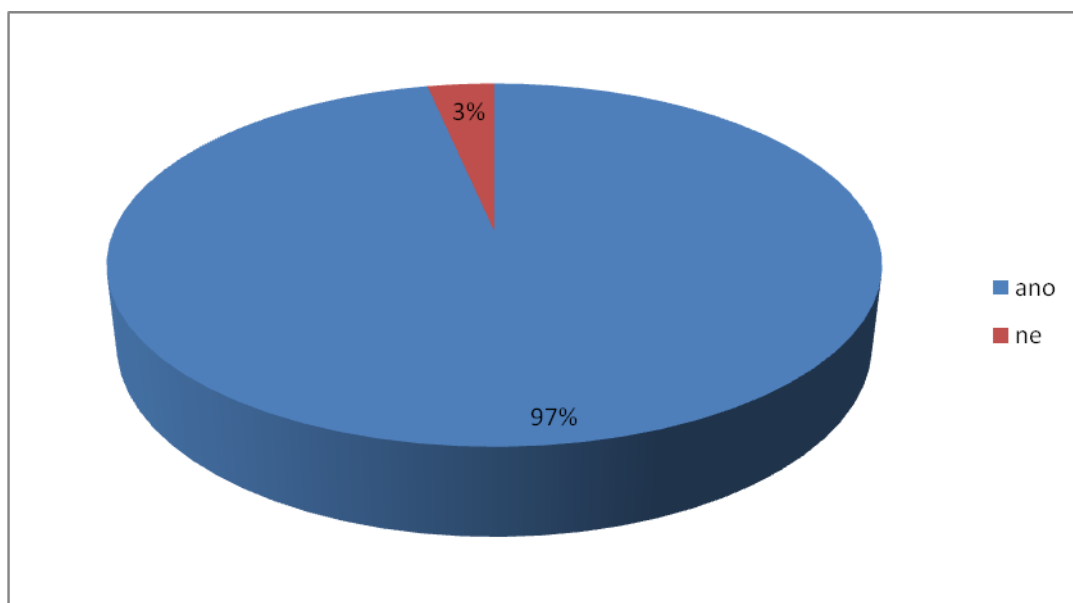
Jak vyplývá z grafu, hry na rozvoj sluchové percepce hraje doma s dětmi 33% respondentů a většina respondentů, tedy 43% hraje s dětmi tyto hry příležitostně. Vůbec se těmito hrám s dětmi nevěnuje 7% rodičů a 17% uvádí, že se podobným hrám věnují minimálně.

Graf 17) Předčítáte dítěti knihy?



Tento graf ukazuje, že 40% rodičů předčítá každý den doma dětem knihy. Již ne každý den předčítá knihy svým dětem 23% dotázaných rodičů a 17% rodičů předčítá knihy dětem spíše občas. V dotazníku přiznalo 20% rodičů, že svým dětem knihy nepředčítá vůbec.

Graf 18) Sleduje dítě každý den televizi?



Graf znázorňuje odpověď na otázku ohledně každodenního sledování televize. Téměř všechny děti dotázaných rodičů sledují televizi každý den, pouze jeden rodič uvedl, že dítě televizi denně nesleduje, neboť rodina nevlastní televizi. Z praxe vím, že děti, které doma nemají televizi, pak vyhledávají možnost televizi sledovat na příklad u prarodičů nebo na návštěvách.

Tabulka 3) Průměrný denní čas sledovanosti televize

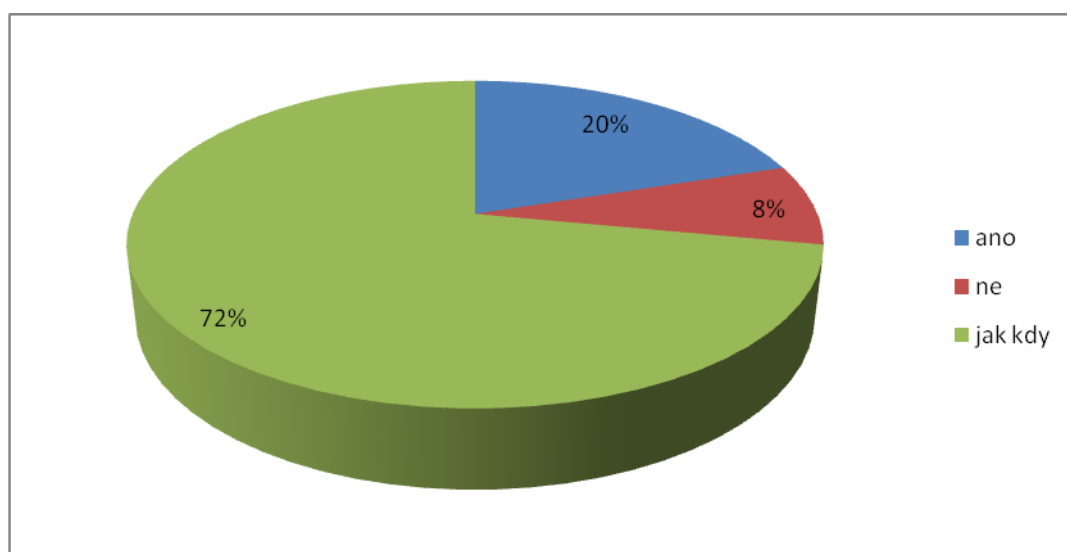
	0 hod	0,5 hod	1 hod	1,5 hod	2 hod	2,5 hod	průměr
malé děti (20)	0	6	5	5	4	0	1,17
velké děti (30)	1	5	7	6	9	2	1,38

V následujících doplňujících otázkách měli rodiče vyjádřit, kolik času v průměru dítě u televize stráví a jaké pořady sleduje. Výsledný průměr denní sledovanosti činí u malých dětí 1,17 hodiny, u velkých dětí 1,38 hodiny denně. Je zajímavé, že rozdíl ve sledovanosti televize není u obou kategorií nijak markantní.

Děti podle rodičů sledují zejména Večerníček a animované pohádky. Z praxe, zejména z rozhovorů s dětmi vím, že děti považují za pohádky i animované celovečerní filmy, včetně filmů bojových.

V několika odpovědích se objevily dokumentární filmy a sportovní pořady, ve dvou případech uvedli respondenti, že děti sledují reklamy.

Graf 19) Sledujete televizi s dítětem?



Z tohoto grafu vyplývá, že většina dotázaných rodičů sleduje televizi spolu se svým dítětem pouze někdy. Společně s dětmi sleduje pořady v televizi 20% rodičů, 8% rodičů televizi se svým dítětem nesleduje vůbec.

3.8 Shrnutí výsledků praktické části

Byly stanoveny předpoklady:

1. Lze předpokládat, že si je většina rodičů vědoma potřeby cíleného rozvoje schopností a dovedností potřebných pro zahájení školní docházky.
2. Lze předpokládat, že ne všichni rodiče s dítětem doma dílčí funkce procvičují.
3. Lze předpokládat, že rodiče nemají dostatek informací o možnostech rozvoje dílčích funkcí.

Výsledek průzkumu:

K potvrzení předpokladů byly odpovědi na dané položky zpracovány do tabulek č. 4, 5 a 6.

Tabulka 4) Rozvoj schopností a dovedností

Tabulka je zpracována k potvrzení předpokladu č. 1, do tabulky byly použity odpovědi na dotazníkové položky 6 a 7.

Schopnosti a dovednosti dítěte je potřeba cíleně rozvíjet		Na rozvoji schopností a dovedností by se měla podílet rodina i mateřská škola	
ano	100%	ano	100%
ne	0%	ne	0%

Komentář k tabulce č. 4:

Všichni dotázaní rodiče jsou přesvědčeni o nutnosti cíleného rozvoje schopností a dovedností nutných pro úspěšný nácvik školních dovedností

Jak vyplynulo dále, všichni rodiče jsou toho názoru, že se na rozvoji musí podílet jak rodina, tak i mateřská škola.

Tím je jednoznačně potvrzen předpoklad číslo 1.

Tabulka 5) Procvičování dílčích funkcí v domácím prostředí

Tabulka je zpracována k potvrzení předpokladu č. 2, použity jsou odpovědi na dotazníkové položky 13 – 18.

	Ano	Příležitostně	Spíše ne	Ne
Hry na rozvoj zrakové percepce (graf č. 12)	43%	40%	10%	7%
Hry na rozvoj zrakového vnímání a prostorové orientace (graf č.13)	37%	43%	20%	0%
Hry na rozvoj jemné motoriky (graf č. 14)	27%	60%	-	13%
Rozvoj jazykového citu (graf č.15)	27%	46%	10%	17%
Hry na rozvoj sluchového vnímání (graf č. 16)	33%	43%	17%	7%
Jazykový rozvoj, soustředění (graf č.17)	40%	23%	17%	20%

Komentář k tabulce č. 5:

V této tabulce jsou shrnuty odpovědi na otázky týkající se činností vedoucích k rozvoji jednotlivých dílčích funkcí.

Jak z tabulky vyplývá, pravidelně se těmito činnostem s dětmi věnuje přibližně třetina (34,5%) rodičů.

Těmito výsledky byla prokázána platnost předpokladu č. 2.

Tabulka 6) Informovanost rodičů o možnostech rozvoje dílčích funkcí

Tabulka je zpracována k potvrzení předpokladu č. 3, použity byly odpovědi na položky 8 a 9.

	ano	ne
Povědomí rodičů o možnostech rozvoje schopností a dovedností nutných ke zvládnutí nácviku školních dovedností	92%	8%
Zájem rodičů o informace ohledně možnosti rozvoje schopností a dovedností nutných ke zvládnutí nácviku školních dovedností	84%	16%

Komentář k tabulce č. 6:

Většina dotázaných respondentů, to znamená 92 %, uvádí, že vědí, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti, které děti potřebují k úspěšnému zvládnutí školní docházky, 16% dotázaných rodičů uvádí, že nemá o informace tohoto typu zájem.

Tímto byla vyvrácena platnost předpokladu č. 3.

4 Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl analyzovat, zda mají rodiče dětí v předškolním věku povědomí o možnostech cíleného rozvoje dílčích funkcí, jednak jako možné prevence specifických poruch učení, ale hlavně jako možnost rozvoje schopností a dovedností nezbytných pro nácvik čtení, psaní a počítání.

V teoretické části bylo snahou podat informace obecného rázu o problematice deficitů dílčích funkcí a okrajově i specifických poruch učení. Tyto informace byly získány především z odborných knih a přednášek.

V praktické části šlo o to, získat od rodičů dětí v předškolním věku informace o jejich orientaci v problematice dílčích funkcí a o způsobu, jak se svými dětmi pracují na rozvoji těchto funkcí. Byly stanoveny tři předpoklady a na jejich potvrzení či vyvrácení byla nastavena většina otázek dotazníku.

Z uvedeného dotazníku vyplynulo, že sto procent rodičů je přesvědčeno o tom, že dítě má mít před vstupem do základní školy určité schopnosti a dovednosti, tyto je nutné cíleně rozvíjet a že na jejich rozvoji je potřeba s dítětem cíleně pracovat již v předškolním věku. Tím byl jednoznačně potvrzen předpoklad č. 1.

Z výsledků průzkumu provedeného v rámci této bakalářské práce je zřejmé, že rodiče chápou potřebu co nejlepší přípravy svých dětí na vstup do základní školy a jsou si vědomi toho, že za rozvoj svých dětí v oblasti dílčích funkcí nesou odpovědnost, byť společně s mateřskou školou. To, že si rodiče uvědomují důležitost problematiky, ilustruje i otázka na zájem o aktivity organizované v mateřské škole. Z grafu č. 11 jasně vyplývá, že rodiče dětí v posledním roce docházky do mateřské školy mají zvýšený zájem o činnosti rozvíjející školní připravenost dětí, mnoho z nich však neví, jak dítě do některého z programů zapojit, pakliže není organizován mateřskou školou.

Průzkum ukázal, že pouze třetina rodičů procvičuje s dětmi jednotlivé dílčí funkce pravidelně, naopak více než deset procent rodičů s dětmi jednotlivé funkce nepochvičuje vůbec. Tím byla potvrzena platnost druhého stanoveného předpokladu.

Třetí předpoklad, který stanovil, že rodiče nemají dostatek informací ohledně rozvoje dílčích funkcí, se nepotvrdil, neboť rodiče se podle dotazníku domnívají, že mají alespoň částečnou představu o tom, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí. Nicméně z průzkumu dále vyplynulo, že většina rodičů má o informace z této oblasti zájem.

V dotazníku byly zařazeny i otázky zjišťující povědomí rodičů o specifických poruchách učení. Téměř všichni dotázaní rodiče vědí o výskytu těchto poruch, ale jen třetina rodičů ví, že jim je možné prevencí v předškolním věku předcházet. Informovanost rodičů o specifických poruchách učení podle průzkumu stoupá s věkem dětí.

Dvě otázky v dotazníku směřovaly ke zjištění času, který děti stráví u televizní obrazovky. Je zřejmé, že čas strávený před televizní obrazovkou je delší než čas strávený společnou hrou s rodiči. Z vlastní zkušenosti vím, že je u dětí možné při hře vypožorovat, jaký pořad v televizi sledovaly. Z odpovědí vyplynulo, že rodiče sledují televizi společně s dítětem spíše výjimečně, což je podle mého názoru škoda. Rodiče tak nemají zpětnou vazbu, zda dítě dobře chápe sledovaný pořad.

Výsledek, který z průzkumu vzešel, mě utvrzuje v tom, že rodiče v dnešní době nemají problém získat informace o cíleném rozvoji svých dětí a uvědomují si potřebu dětí před vstupem do školy co nejlépe připravit. Zároveň však odmítají nést odpovědnost za rozvoj svých dětí sami a považují za samozřejmost, že se o tuto odpovědnost s nimi podělí mateřská škola a další instituce. Samozřejmě, že budu jako učitelka mateřské školy s dětmi cíleně pracovat na rozvoji dílčích funkcí, ale zároveň se budu snažit informovat rodiče o vhodných aktivitách a činnostech, které mohou se svými dětmi vykonávat a tím předcházet případným obtížím při nábiku čtení, psaní a počítání po vstupu do základní školy.

5 Navrhovaná opatření

Dílčí funkce se začínají rozvíjet již od narození a proto je v prvních letech života dítěte jejich rozvoj zejména na rodinné výchově. Rodiče by si měli být této odpovědnosti plně vědomi. Rovněž je potřeba, aby si rodiče uvědomili, že svými postoji budují vztah dítěte ke vzdělávání.

S působením na rodiče je však třeba začít co nejdříve, ne až v posledním roce docházky do mateřské školy. Z toho důvodu je žádoucí, aby s možnostmi rozvoje dílčích funkcí byli seznámeni již rodiče dětí nastupujících do mateřské školy, případně ještě dříve.

Pro naplnění těchto potřeb je velmi důležitá spolupráce mateřské školy s rodinou. S rodiči je třeba o těchto otázkách diskutovat, ať už formou besed, schůzek anebo individuálních konzultací, plánovaných i neplánovaných. Při styku s konkrétním rodičem je vždy zapotřebí vyzdvihnout přednosti dítěte, zdůraznit, v čem je šikovné a co se mu daří. Zmínit se o tom, co nového se dítě naučilo a tím upozornit na možnost cíleného rozvoje.

Rodičům by měla být otázka dílčích funkcí nastíněna tak, aby pochopili, že dílčí funkce jsou základní schopnosti, umožňující rozvoj vyšších psychických funkcí a jsou předpokladem k nácviku čtení, psaní a počítání ve školním věku. Je potřeba rodičům připomenout, že oslabení byť jednotlivé schopnosti může vést k poruchám učení. Velice názorně tyto informace ilustruje příklad stromu (příloha č. 3), tento příklad by mohl být použit pro případné ozřejmení problému rodičům.

Nestačí jen termín dílčích funkcí vysvětlit rodičům, důležité je rovněž předat jim náměty na činnosti s dětmi vedoucí k rozvoji dílčích funkcí a vysvětlit, za jakých podmínek tyto činnosti provádět.

Kromě těchto opatření by bylo vhodné též rodičům nabídnout literaturu pojednávající o problému dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí.

Jelikož rodiče projevíli zájem o organizované činnosti dětí v mateřské škole, hlavně o Metodu dobrého startu, bylo by dobré v rámci mateřské školy tuto aktivitu využívat.

Konkrétní opatření

▪ Opatření směřující ke spolupráci mateřské školy a rodičů:

Jak již bylo zmíněno, dílčí funkce je potřeba stimulovat již od narození dítěte. Jelikož však do mateřské školy přichází až děti tříleté, je věková kategorie 0 – 3 roky mimo její působnost. Z praxe mám zkušenost, že rodiče malých dětí mají o informace zájem, často s námi konzultují otázky týkající se malých sourozenců našich svěřenců. Řešením by proto podle mého názoru bylo zřízení mateřského klubu při mateřské škole, určeného maminkám dětí v kojeneckém a batolecím období.

Vím, že tyto kluby při některých mateřských školách již existují, maminky s dětmi se scházejí v mateřské škole v pravidelných intervalech v odpoledních hodinách, po skončení provozu. K dispozici je jim kvalifikovaná učitelka, která poskytne konzultace, maminky mají možnost srovnání vývojové úrovně svého dítěte s dalšími dětmi, děti si nenásilně zvykají na prostředí mateřské školy. Právě zde by byl, podle mého názoru, prostor pro předání informací ohledně rozvoje dílčích funkcí.

Pro rodiče dětí již navštěvujících mateřskou školu navrhuji:

- uspořádat besedu na téma deficitů dílčích funkcí,
- předvést rodičům „ukázkovou hodinu“, tedy předvést možnosti konkrétních činností, vedoucích k rozvoji dílčích funkcí.

▪ Opatření směřující k mateřské škole:

- předat rodičům seznam odborné literatury (příloha č. 6),
- předat rodičům adresář pracovišť, která nabízejí aktivity zaměřené na rozvoj dílčích funkcí (příloha č. 7),
- obnovit využívání Metody dobrého startu v mateřské škole.

▪ Opatření směřující k rodičům:

- pravidelně s dětmi procvičovat dílčí funkce, možno použít náměty her a činností (příloha č. 8).

6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Brno : Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. HOUSAROVÁ, Blanka. *Předškolní věk - zaměření na prevenci SPU. Vedení mateřské školy*. Praha : Raabe, 2003.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1.vyd., Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
6. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy učení*. 1.vyd. Jinočany : H+H, 1995. ISBN 80-85467-56-9.
7. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1.vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
8. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec : 1.vyd. TU, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
9. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1.vyd., Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
10. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.rozš.vyd., Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

11. SCHARINGEROVÁ, Jitka. Dílčí oslabení výkonu. *Speciální pedagogika*. 1999, Sv. č.1. ISSN 1211
12. SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 3.vyd.Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-736-1.
13. SWIERKOSZOVÁ,Jana, BOGDANOWICZ,Marta. *Metoda dobrého startu*. Ostrava : KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
14. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do vývojové psychologie*. 1.vyd.Liberec : TU, 2006. ISBN 80-7372-057-4.
15. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1.vyd.Praha : Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
16. VÁGNEROVÁ,Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1.vyd.Liberec : TU, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
17. VÁGNEROVÁ,Marie. *Základy obecné psychologie*. 1.vyd.Liberec : TU, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8.
18. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* 1.vyd.Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
19. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10.vyd.,Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
20. Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24.září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).
Elektronické informační zdroje:
21. SINDELAR,Brigitte, *Teilleistungsschwächen/Legasthenie*. [online]. 2010., [citováno 13.9.2010]
Dostupné z URL:
<<http://sindelar.at/lin.html>>

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Strom – analogie vývoje učení a myšlení

Příloha č. 2 : Kritéria hodnocení rizikových dětí

Příloha č. 3: Model stromu ilustrující důsledek deficitu dílčích funkcí

Příloha č. 4: Dotazník pro rodiče – velké děti

Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče – malé děti

Příloha č. 6: Seznam odborné literatury pro rodiče

Příloha č. 7: Adresář pracovišť

Příloha č. 8: Náměty her a činností